

---

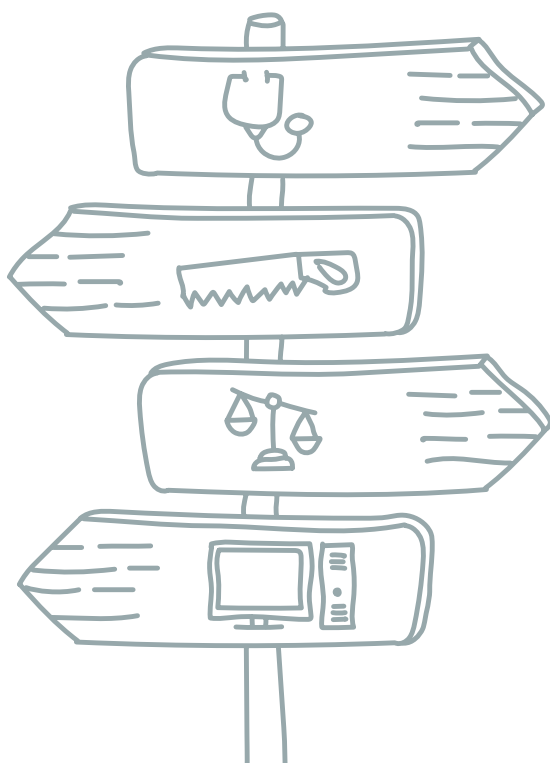
# PERSPEKTIVE BERUF

---

**Mündliche Kompetenz von  
Teilnehmenden an Integrationskursen  
und Vorschläge für die Praxis**

IDS

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR  
DEUTSCHE SPRACHE



Die Erhebung im Rahmen des IDS-Projektes „Perspektive Beruf: Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis“ ist eine Kooperation des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) und des Goethe-Instituts.

Redaktion: Ibrahim Cindark, Arnulf Deppermann, David Hünlich, Christian Lang,  
Michaela Perlmann-Balme, Ingo Schöningh

Gestaltung Satz: Reinhard Wedemeyer FLYINGFOX CREATIONS

Druck: Pressura GmbH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print: 978-3-937241-70-8

PDF: 978-3-937241-71-5

URN: [urn:nbn:de:bsz:mh39-92021](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:mh39-92021)

DOI: <https://doi.org/10.14618/ids-pub-9202>



Published under Creative Commons License 4.0 (CC BY-SA 4.0)

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Publikationsserver des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (<https://ids-pub.bsz-bw.de/home>) dauerhaft frei verfügbar (open access).

Herstellung und Vertrieb im IDS-Verlag des  
Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache

Direktion: Prof. Dr. Henning Lobin

R5, 6–13

68161 Mannheim



Durchführung der Erhebung in Partnerschaft mit dem  
Goethe-Institut Mannheim

Direktion: Dr. Ingo Schöningh

Oskar-Meixner Straße 6

68163 Mannheim

Text © 2019 Ibrahim Cindark, Arnulf Deppermann, David Hünlich, Christian Lang,  
Michaela Perlmann-Balme, Ingo Schöningh

---

# PERSPEKTIVE BERUF

---

## **Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis**

von

Ibrahim Cindark

Arnulf Deppermann

David Hünlich

Christian Lang

Michaela Perlmann-Balme

Ingo Schöningh

# INHALT

<b>1. EINFÜHRUNG .....</b>	<b>8</b>
1.1 Der Integrationskurs .....	10
1.2 Die IDS-Goethe-Studie .....	13
1.2.1 Ziele .....	13
1.2.2 Methode und Datenbasis .....	13
1.3 Wichtige Ergebnisse der ersten Erhebungswelle .....	15
1.3.1 Große Heterogenität in den Kursen .....	15
1.3.2 Teilnehmergruppen in den Kursen .....	16
<b>2. DIE ZWEITE ERHEBUNGSWELLE: AUFGABENSTELLUNG .....</b>	<b>21</b>
<b>3. DAS AUSWERTUNGSVERFAHREN .....</b>	<b>24</b>
3.1 Benchmarking ausgewählter Leistungen .....	24
3.2 Einstufung aller Leistungen durch Jurorinnen und Juroren .....	29
<b>4. DIE ERGEBNISSE DER EINSTUFUNG .....</b>	<b>33</b>
<b>5. WER ERREICHT DIE NIVEAUSTUFEN A2 UND B1? .....</b>	<b>36</b>
5.1 Regressionsanalyse mit sozialen und sprachbiografischen Faktoren .....	36
5.2 Die Rolle der Teilnehmergruppen .....	38
5.3 Die Zusammensetzung der Kurse .....	39
<b>6. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>42</b>
<b>7. DISKUSSION UND VORSCHLÄGE FÜR DIE PRAXIS .....</b>	<b>44</b>
7.1 Der Kontrast zu den DTZ-Ergebnissen .....	44
7.2 Anpassungen des Zielniveaus und der Kurszusammensetzungen .....	45
7.3 Weiterbildung von Lehrkräften und Umsetzung des Rahmencurriculums ..	48
<b>8. LITERATUR .....</b>	<b>50</b>
<b>9. ANHANG: ANALYSE DES JURORENVERHALTENS .....</b>	<b>54</b>

# 1. EINFÜHRUNG

**Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) und das Goethe-Institut (GI) führten in den Jahren 2016 und 2017 eine zweistufige Sprachstandserhebung in allgemeinen Integrationskursen durch.** In der Broschüre „Wer besucht den Integrationskurs?“ (Hünlich et al. 2018) haben wir die sprachlichen und sozialen Hintergründe der Kursteilnehmenden und die Rahmenbedingungen für ihren Deutschenerwerb dokumentiert. **In der vorliegenden Broschüre wird untersucht, welches mündliche Kompetenzniveau im Deutschen am Ende von 38 Kursen in Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) erreicht wurde.<sup>1</sup> Der Fokus liegt dabei auf der sprachlichen Vorbereitung für die Ausbildungs- und Arbeitssuche.**

Die deutsche Nachkriegsgeschichte war lange Zeit durch Bemühungen um Steuerung der Zuwanderung und politische Zurückhaltung im Hinblick auf den Zweitspracherwerb der Zugewanderten gekennzeichnet. Diese Situation hat sich grundlegend verändert: Mit der Einführung des Integrationskurssystems im Jahre 2005 ist der gesteuerte Spracherwerb in staatlich geförderten Kursen zentraler Bestandteil der Migrationspolitik. Wir untersuchen in der vorliegenden Broschüre, welche Deutschkompetenzen Teilnehmende nach Absolvierung eines Integrationskurses aufweisen – vor allem, wenn es um die Themenfelder „Arbeit“ und „Ausbildung“ geht. **Die zentralen Fragen lauten:**

- **Auf welchem sprachlichen Niveau können die Teilnehmenden sich am Ende der Integrationskurse in berufsbezogenen Selbstdarstellungen mündlich ausdrücken?**
- **Auf welche Ursachen lassen sich die Kompetenzunterschiede unter den Teilnehmenden zurückführen?**

**Die vorliegende Studie zeigt, dass der weitaus größte Teil der Untersuchten das angestrebte sprachliche Zielniveau des Integrationskurses, das Niveau B1 gemäß GER, im Handlungsfeld Arbeitssuche nicht erreicht. Bestimmte Gruppen von Teilnehmenden verzeichnen aber höheren Lernerfolg als andere. Wir diskutieren die sprachlichen und sozialen Faktoren, die für die Unterschiede verantwortlich sind. Vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse sollte die Rolle der Kurszusammensetzungen und des sprachlichen Zielniveaus für den Lernerfolg überdacht werden.** Einige wichtige Annahmen für einen erfolgreichen Zweit-

---

<sup>1</sup> Ein Überblick zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) findet sich im Internet unter [www.europaeischer-referenzrahmen.de](http://www.europaeischer-referenzrahmen.de).

spracherwerb, die auf Basis von Selbsteinschätzungen von Deutschlernenden aus dem Integrationspanel 2011 gewonnen wurden (vgl. Scheible/Rother 2017), können anhand unserer Untersuchung erstmals auf der Basis von Aufnahmen tatsächlicher mündlicher Sprachproben überprüft werden.

In dieser Broschüre fassen wir zunächst die Entwicklung und Zielsetzung der Integrationskurse zusammen und geben einen Überblick über den Aufbau der IDS-Goethe-Studie. Im Anschluss wird ein zentrales Ergebnis der ersten Erhebungswelle rekapituliert, nämlich die unterschiedlichen soziodemografischen Teilnehmergruppen mit unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen, die in den Kursen anzutreffen sind. Kapitel zwei präsentiert die Aufgabenstellung der beruflichen Selbstdarstellung, die die Befragten zu bearbeiten hatten. In Kapitel drei werden die methodischen Schritte beschrieben, die zur Einstufung der Leistungen nach dem GER führten. Kapitel vier fasst die Ergebnisse der Einstufung zusammen. Dabei wird deutlich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden das Niveau B1 nach dem GER nicht erreicht. Infolgedessen diskutiert das fünfte Kapitel, wer das A2-Niveau erreicht. In einer Regressionsanalyse werden die soziodemografischen und sprachlichen Merkmale identifiziert, die den Deutscherwerb beeinflussen. Auch Teilnehmergruppen und Kursstrukturen werden hinsichtlich ihrer möglichen Wirkung auf den Lernerfolg untersucht. Kapitel sechs fasst die Ergebnisse zusammen. In Kapitel sieben diskutieren wir Vorschläge zur Verbesserung des Kurssystems, die sich unseres Erachtens aus den Ergebnissen unserer Untersuchung ergeben.

Wir danken an dieser Stelle allen Kursträgern sowie den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, die diese Broschüre durch ihre Mithilfe und ihr Feedback ermöglicht haben.<sup>2</sup> Besonders bedanken möchten wir uns für die Arbeit der Jurorinnen und Juroren sowie die statistische Beratung durch Sascha Wolfer (IDS) und Jane Lloyd (Cambridge Assessment). **Vor allem danken wir den Befragten für die engagierte und geduldige Teilnahme.**

---

2 Insbesondere danken wir Kristin Bauer (IDS), Norbert Cußler-Volz (IDS), Patrick Kipfmüller (GI), Melanie Kraus (IDS), Ani Mkrtchyan (GI) und Marc Oberle (IDS) für ihre Mithilfe. Susanne Hahn (FAU Erlangen-Nürnberg), Susan Kaufmann, Mathias Ludwig (Abendakademie Mannheim), Christoph Schroeder (Universität Potsdam) und Julia Settinieri (Universität Paderborn) danken wir für wichtiges Feedback aus Forschung und Praxis.

## 1.1 DER INTEGRATIONSKURS

**Der Integrationskurs wurde 2005 im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes eingeführt und frühzeitig begleitet und evaluiert** (vgl. Haug/Zerger 2006, Schuller et al. 2011). Die **Ziele der Kurse** werden in der Integrationskursverordnung folgendermaßen beschrieben:

**(1)** Der Kurs dient der erfolgreichen Vermittlung

1. von ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache nach § 43 Abs. 3 des Aufenthaltsgesetzes und § 9 Abs. 1 Satz 1 des Bundesvertriebenengesetzes und
2. von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.

**(2)** Über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nach Absatz 1 Nr. 1 verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen). (Integrationskursverordnung, § 3)

Über in diesem Sinne „ausreichende Kenntnisse“ verfügt laut GER jemand, der folgendes Sprachniveau aufweist:

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben. (GER, Niveau B1)

Die Einführung des Integrationskurses stellte einen migrationspolitischen Paradigmenwechsel dar. Allerdings begannen die Erfahrungen mit dem staatlich geförderten Sprachunterricht für Migranten weitaus früher: So unterrichtete etwa der Sprachverband Deutsch e.V. über Fördermittel von 1974 bis 2001 circa 1,5 Millionen ausländische Arbeitskräfte und deren Angehörige in seinen bundesweit circa 5000 Kursen (Szablewski-Çavuş 2001: 29). Und auch das derzeitige Curriculum für Integrationskurse hat Vorgänger: Im Mai bis Oktober 1990 untersuchte das Goethe-Institut im

Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung in einem **Modellversuch, ob Aussiedler „in sechs Monaten einen Sprachstand erreichen können, der die Grundvoraussetzungen für die Kommunikation in der Alltags- und Berufswelt erfüllt“** (CSS = Dürsch et al. 1991: 14). Diese Grundvoraussetzungen wurden in einem umfangreichen, in zwölf Themenbereiche gegliederten Lernzielkatalog mit dem Titel *Curriculum zur Gestaltung eines sechsmonatigen Sprachlehrgangs für Aussiedler* (CSS) definiert.

Zur näheren Analyse dieses frühen Curriculums bietet sich der Themenbereich „Arbeit“ an, der für eine erfolgreiche Vermittlung ins Berufsleben und auf dem Ausbildungsmarkt von zentraler Bedeutung ist.

Bereits in diesem Curriculum von 1991 finden sich die Lernziele „über die frühere Berufstätigkeit berichten können“ und „Gespräch mit einem Arbeitsberater führen können“ (CSS: 59). Diesen Lernzielen sind wiederum exemplarisch konkrete Beispielsätze hinterlegt, wie „Von 1977 bis 1980 war ich verantwortlich für die Produktionsüberwachung in fünf Betrieben“ oder „Alle drei Wochen hatte ich eine Woche lang Nachtschicht, das war ziemlich anstrengend, aber wir haben dafür auch mehr Geld bekommen“ (ebd.: 60). Das CSS will sich dabei verstanden wissen als „Minimalkatalog von Lernzielen, die jeder Aussiedler in einem sechsmonatigen Sprachkurs erreichen soll“ (ebd.: 25). Dieser „Minimalkatalog“ ist als ähnlich komplex zu bewerten wie die Standards, welche im 2016 aktualisierten *Rahmencurriculum für Integrationskurse* (RC = Buhlmann et al. 2007) aufgeführt werden – wobei das RC die Lernziele lediglich als „maximal möglich“ (RC: 15) beschreibt: „Kann in einfachen Worten darstellen, welche beruflichen Erfahrungen er/sie gesammelt hat“ (ebd.: 94). Die bereits im CSS exemplarisch ausgeführten Redemittel finden sich also mit leichten Änderungen auch im RC.

Als zentral im Rahmencurriculum erscheinen die Lernziele zur Darstellung der „eigenen Qualifikationen und Kompetenzen“, insbesondere

- die eigene Bildungsbiografie darstellen
- Sprachkompetenzen darstellen
- Stärken und Fähigkeiten benennen
- Ziele und Berufswünsche formulieren (RC: 94ff.)



Unter Punkt 3.4.4 des RC sind im Handlungsfeld „Arbeitssuche“ in der Teilrubrik „An einem Vorstellungsgespräch teilnehmen“ mittlerweile elf Lernziele aufgelistet. Neben acht Lernzielen für das Sprachniveau A2 werden folgende Fähigkeiten auf B1-Niveau erwartet:

Kann im Vorstellungsgespräch auf die Fragen der Gesprächspartner eingehen, z. B. zu seiner/ihrer Ausbildung und seinen/ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen.

Kann im Vorstellungsgespräch über grundlegende berufliche Erfahrungen und Qualifikationen berichten und dabei auch auf Rollen und Funktionen eingehen.

Weiß, wie wichtig es ist, die eigenen Kompetenzen in einem Bewerbungsgespräch darzustellen. (RC: 100)

Ähnliche Maximalforderungen auf B1-Niveau werden im Kapitel zur Aus- und Weiterbildung gestellt, wenn es um Beratungsgespräche geht:

Kann Auskunft über seine/ihre beruflichen Erfahrungen geben und seine/ihre Wünsche und Ziele bzgl. einer Aus- oder Weiterbildung ausdrücken. (RC: 105)

**Die Beispiele zu den Lernzielen berufsbezogener Sprachanwendung zeigen, dass sich die institutionelle Erwartungshaltung zum geforderten Sprachniveau nach sechs Monaten intensiven Deutschlernens in diesem Handlungsfeld seit drei Dekaden weiterentwickelt und erhöht hat. Im Integrationskurs wird vom Ideal einer sprachlichen Handlungsfähigkeit auf der Niveaustufe B1 nach dem GER nach sechs bis neun Monaten intensivem Deutschunterricht ausgegangen.** Zwar gab es 1990 noch keinen GER – der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarats wurde 2001 veröffentlicht – doch finden sich auch hier ähnliche Formulierungen für das nach sechs Monaten geforderte Sprachniveau.

Wie dieses Niveau insbesondere im sprachlichen Handlungsfeld „Berufsorientierung“ erreicht werden soll, ist allerdings unklar. In der 2005 entwickelten *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften* (KZL = Buhlmann 2005) – der maßgeblichen Handreichung des BAMF für die Ausbildung von Integrationskurslehrkräften – wird der Bereich des „Berufsorientierenden DaZ-Unterrichts“ lediglich als fakultatives Wahlthema (neben 28 obligatorischen curricularen Bausteinen) behandelt. Unsere Ergebnisse zeigen, dass es dringlich wäre, diesen Bereich zukünftig zu einem obligatorischen Bestandteil der Kurse zu machen.

## 1.2 DIE IDS-GOETHE-STUDIE

### 1.2.1 ZIELE

Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen verfolgte zwei Hauptziele: In der ersten Erhebungswelle wurden in Modul 1 und 2 der Integrationskurse die Sprachbiografien der Kursteilnehmenden erheblich genauer erfasst, als dies in früheren Studien geschah. Die Ergebnisse sind in Hünlich et al. (2018) dargestellt. In der zweiten Erhebungswelle wurden Sprachaufnahmen von Kursteilnehmenden am Ende der Kurse (Modul 6) erhoben und in Bezug auf das erreichte Sprachniveau eingestuft. Die vorliegende Broschüre präsentiert die Ergebnisse dieser Untersuchung und diskutiert sie in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der ersten Erhebungswelle.

**Bisherige Untersuchungen zum Sprachniveau der Teilnehmenden am Integrationskurs beruhen auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden oder betrachten die Bestehensquoten des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ).** Der Vorteil von Selbsteinschätzungen ist die leichtere Durchführbarkeit von Interviews bzw. Befragungen mit einer großen Zahl von Teilnehmenden. Der Nachteil ist darin zu sehen, dass man nicht sicher wissen kann, ob die Antworten mit den tatsächlichen Sprachniveaus übereinstimmen. DTZ-Ergebnisse hingegen beschreiben GER-Niveaustufen für unterschiedliche Sprachfertigkeiten; allerdings bleiben die Leistungen derer, die nicht zur Prüfung antreten, unberücksichtigt. Über das sprachliche Niveau aller Kursteilnehmenden geben DTZ-Ergebnisse daher keine genaue Auskunft. **Mit der IDS-Goethe-Studie liegt zum ersten Mal eine Untersuchung zu den Integrationskursen vor, die sich auf die Untersuchung der tatsächlichen mündlichen Sprachkompetenz von Teilnehmenden nach sechs Monaten Unterricht stützen kann und dabei den Bereich „Arbeit“ in den Fokus nimmt.**

### 1.2.2 METHODE UND DATENBASIS

Die IDS-Goethe-Studie verlief in zwei Wellen. In der ersten Welle wurden Sprachbiografien der Teilnehmenden aus insgesamt 42 Integrationskursen im ersten und zweiten Modul auf Tablets erfasst. In der zweiten Welle waren Sprachaufnahmen mit ebendiesen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern im Abschlussmodul (Modul 6) vorgesehen. **Die Kurse verteilten sich auf die vier westlichen Bundesländer mit den höchsten Kursteilnehmerzahlen (Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen) sowie einen Standort im Osten (Sachsen).<sup>3</sup> 38 Kurse bil-**

---

3 Die Wahl der Bundesländer und Städte fiel auch auf Orte mit absehbar ausgewogenen Teilnehmerzahlen an Geflüchteten und anderen Zuwanderern, um statistische Vergleiche zu ermöglichen.

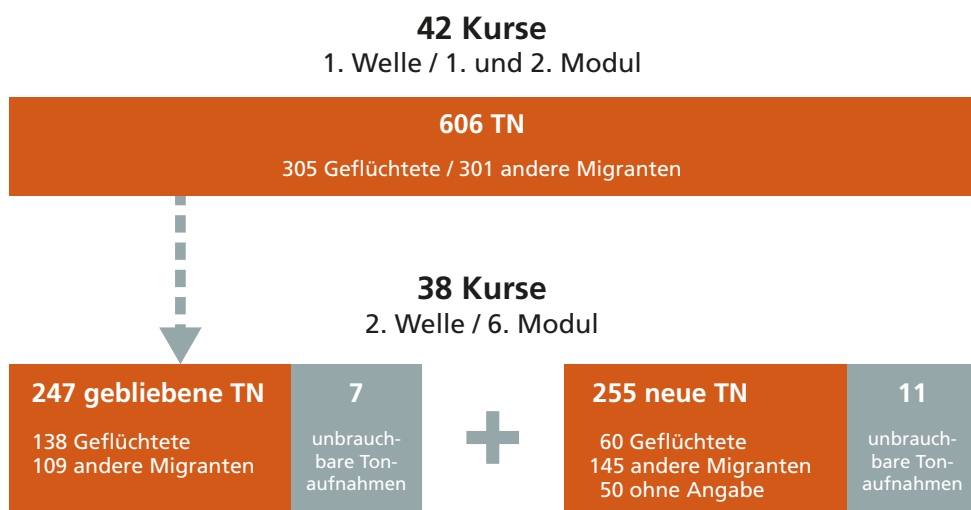
**deten die Basis für die Sprachaufnahmen. Sie befanden sich in der zweiten Welle im letzten Modul des Kurses.** Vier Abendkurse aus der ersten Erhebungswelle mussten in der zweiten Welle auf Grund einer längeren Laufzeit ausgeschlossen werden. Die erste Erhebungswelle zu Beginn der Kurse wurde auch dahingehend genutzt, die Teilnehmenden mit der Aufnahmetechnik vertraut zu machen und sie durch eine Frage nach ihrem „Berufswunsch“ für das Thema der zweiten Erhebungswelle zu sensibilisieren.<sup>4</sup>

Für die Sprachaufnahme wurden den Teilnehmenden auf dem Tablet per Headset vier Audiofragen präsentiert, die sie über das Mikrofon frei beantworten konnten. In der zweiten Erhebungswelle konnten auswertbare Tonaufnahmen von insgesamt 502 Teilnehmenden gewonnen werden. Darunter waren 254 Teilnehmende, die bereits an der ersten Erhebungswelle unserer Untersuchung teilgenommen hatten. Von 247 dieser Teilnehmenden liegen Sozialdaten, sprachbiografische Informationen und brauchbare Tonaufnahmen vor (siehe Abbildung 1). Daneben erfassten wir 266 neu hinzugekommene Teilnehmende in der zweiten Erhebung. Diese neuen Teilnehmenden konnten aus Zeitgründen nicht separat in die Technologie der tabletgestützten Aufnahmefunktion eingeführt werden. Allerdings waren Probleme mit der Handhabung der Software selten. Von 255 der neuen Teilnehmenden liegen auswertbare Tonaufnahmen zu den gleichen Fragen zur beruflichen Selbstdarstellung vor, die zu Vergleichszwecken eingestuft wurden. Die ausführlichen Fragen aus der ersten Erhebungswelle zu Bildungsgrad, Berufserfahrung und dazugehöriger Sprachbiografie konnten mit dieser Gruppe allerdings nicht nachgeholt werden; hier beschränkt sich unser Hintergrundwissen auf grundlegende Angaben zu Alter, Erstsprache und Migrationsmotiv.<sup>5</sup> In beiden Erhebungswellen wurde die Gruppe der geflüchteten Personen über die Angabe des Migrationsmotives definiert und erfasst.

---

4 Die Teilnehmenden an der ersten Welle machten neben ihren demografischen und sprachlichen Angaben also auch kurze Tonaufnahmen. Da am Anfang der Integrationskurse nur geringe Deutschkenntnisse erwartet werden konnten, wurden die Fragen wahlweise in 16 Sprachen (inklusive Deutsch) angeboten. Die vorliegende Broschüre nutzt ausschließlich die deutschsprachigen Aufnahmen aus der zweiten Erhebungswelle.

5 Z. B. Migration aus familiären, ökonomischen, politischen, religiösen oder bildungsbezogenen Beweggründen. Mehrfachnennungen waren möglich.



**Abbildung 1:** Überblick über die Teilnehmenden in beiden Erhebungswellen<sup>6</sup>

## 1.3 WICHTIGE ERGEBNISSE DER ERSTEN ERHEBUNGSWELLE

### 1.3.1 GROSSE HETEROGENITÄT IN DEN KURSEN

Ein wichtiges Ergebnis der ersten Erhebungswelle der IDS-Goethe-Studie ist die enorm heterogene Zusammensetzung der Integrationskurse im Hinblick auf Herkunftsregionen, Sprachhintergründe, Alter, Aufenthaltsdauer sowie Bildungs- und Berufsbiografien. **Die 606 Befragten der ersten Erhebung kamen aus über 70 verschiedenen Herkunftsländern**, wobei 72% aller Geflüchteten aufgrund der großen Fluchtmigration im Jahre 2015 aus Syrien stammten. **Insgesamt wurden von den Befragten 80 Sprachen genannt, die sie monolingual als Erstsprachen oder multilingual in Erstsprachenkombinationen in den ersten fünf Jahren ihres Lebens gelernt hatten.** Auch in Bezug auf das Alter der Teilnehmenden gab es eine große Streuung. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war zwischen 22 und 31 Jahre alt. Daneben waren aber 12% aller Teilnehmenden unter 22 Jahre alt und 15% über 41 Jahre alt. Dementsprechend waren auch die Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden in den Herkunftsländern vor der Einwanderung sehr unterschiedlich. Manche hatten noch keine Arbeitserfahrung, was auf ihr jugendliches Alter zurückgeführt werden kann. Dagegen gaben rund 12% der Befragten an, bereits vier oder

<sup>6</sup> Im Gegensatz zur ersten Erhebungswelle wurden in der zweiten Erhebungswelle bis auf die Einverständniserklärung alle Fragen auf Deutsch gestellt, weil wir von grundlegenden Deutschkenntnissen ausgingen. Dies führte für einige der neuen Teilnehmenden zu Problemen beim Ausfüllen des Fragebogens. Fünfzig der neuen Teilnehmenden konnten bis auf die Tonaufnahmen keine Angaben zu ihrer Person machen, weil sie eine zentrale Frage nach Teilnahme an der ersten Erhebungswelle falsch beantworteten, so dass die Folgefragen ausgeblendet wurden.

mehr Jobs in den Herkunftsländern und in Transitländern ausgeübt zu haben. Ähnlich zeigte sich auch die Verteilung der Bildungsjahre auf die Befragten. **Etwa 10% der Teilnehmenden gingen höchstens sechs Jahre zur Schule. Auf der anderen Seite gaben etwas weniger als 30% der Befragten an, 15 oder mehr Jahre Bildungseinrichtungen in den Herkunftsländern besucht zu haben.** Schließlich variiert die Aufenthaltsdauer der Migrantinnen und Migranten in Deutschland vor dem Integrationskurs stark: Über die Hälfte der Geflüchteten hatte bereits 10 bis 24 Monate in Deutschland verbracht, bevor sie zum Kurs zugelassen und aufgenommen wurde. Bei den anderen Zugewanderten gaben dagegen ungefähr ein Drittel der Befragten an, weniger als sechs Monate in Deutschland verbracht zu haben, bevor sie den Kurs begannen.

### 1.3.2 TEILNEHMERGRUPPEN IN DEN KURSEN

Angesichts dieser großen Heterogenität der Teilnehmenden stellten wir uns folgende Fragen: **Welche unterscheidbaren Teilnehmergruppen weist unsere Untersuchungsgruppe auf? Wie unterscheiden sich Geflüchtete und andere Zugewanderte im Integrationskurs in Bezug auf Merkmale wie Alter, Arbeitserfahrung, Bildungsgrad und Mehrsprachigkeit?** Zusammenhänge wurden mithilfe statistischer Berechnungen herausgearbeitet. Wir wandten eine sog. Clusteranalyse an, bei der die Merkmale aller 606 Befragten verglichen werden, um Gruppen von Befragten mit ähnlichen Merkmalskombinationen festzustellen. Dabei wurden als soziodemografische Merkmale das Alter, die Anzahl der Bildungsjahre, die Anzahl der Jobs vor der Ankunft in Deutschland, die Aufenthaltsdauer in Deutschland und die Anzahl der Länder, in denen sich Teilnehmende vor Ankunft in Deutschland aufhielten, berücksichtigt. Als sprachbezogene Merkmale wurden die Anzahl der Erstsprachen, die erlernten Fremdsprachen in der Schule und im Berufsleben sowie Angaben zur Gesamtanzahl aller angegebenen Sprachen (inklusive religiöse Sprachen, Fremdsprachen in der Universität, bei Auslandsaufenthalten oder auf der Flucht erworbene Sprachen) in die Analyse einbezogen.

**Es ergaben sich insgesamt fünf Gruppen von Teilnehmenden, die in Tabelle 1 zusammengefasst sind.** Die von uns gewählten Gruppennamen veranschaulichen, wer sich typischerweise in den Gruppen befindet. 305 der Untersuchten waren Geflüchtete. **Es wird deutlich, dass alle Gruppen sich sowohl aus Geflüchteten als auch aus anderen Zugewanderten zusammensetzen. Geflüchtete und andere Zugewanderte verteilen sich aber nicht gleichmäßig über die Gruppen.** Im Folgenden werden die Gruppen skizziert. Eine ausführlichere Beschreibung befindet sich

in der Broschüre zur ersten Erhebung „Wer besucht den Integrationskurs?“ (Hünlich et al. 2018).

### **Gruppe I: Die „Spätausgewanderten“**

Sie sind in aller Regel älter und haben ihre prägenden Jahre im Herkunftsland verbracht. Etwa 45% stammen aus Ländern im Nahen Osten, 29% aus Osteuropa und den Balkanländern und knapp 18% aus Schwellenländern in Asien und Südamerika. Durch das Alter erklärt sich auch die umfangreiche Arbeitserfahrung, die von 52% der Betroffenen sogar in komplexen Berufsfeldern gesammelt wurde.<sup>7</sup> Sprachen wurden mehrheitlich im Berufsleben gelernt. 40% der Gruppe sind Geflüchtete. Unter den Geflüchteten ist die Mehrsprachigkeit gering ausgeprägt.

### **Gruppe II: Die „Unterprivilegierten“**

In dieser Gruppe befinden sich Menschen um die 30 mit sehr geringer Bildungserfahrung, oft ohne Arbeitserfahrung (30%) oder nur mit einfacher Berufserfahrung (46%). Der Überhang an Geflüchteten (60%) und an Männern (70%) in dieser Gruppe ist deutlich. Mehrsprachigkeit ist in dieser Gruppe auffällig selten. 61% der Angehörigen dieser Gruppe stammen aus dem Nahen Osten, 25% aus Osteuropa und den Balkanländern. Für diese Gruppe ist eine schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt voraussehbar.

### **Gruppe III: Die „Hoffnungsträger/innen“**

Die größte Gruppe stellen die „Hoffnungsträger/innen“. Sie sind mehrheitlich jung (18 bis 35 Jahre) und verfügen über Schul- bzw. Studienabschlüsse. Die Gruppe ist überwiegend männlich (70%) und mehrheitlich geflüchtet (70%). Über 70% stammen aus dem Nahen Osten. Die Arbeitserfahrung hängt sehr eng mit dem Alter zusammen: Die Jüngeren haben wenig Erfahrung, die Älteren haben Erfahrungen, allerdings mehrheitlich in einfachen Berufen (42%). Die Gruppenbezeichnung soll auf das Potenzial der Gruppe verweisen. Ob die entsprechenden Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden, hängt wesentlich vom Verlauf des Spracherwerbs und vom weiteren Integrationsprozess ab.

### **Gruppe IV: Die „Durchstarter/innen“**

Sie sind jung und haben mindestens einen Sekundarabschluss, oftmals auch ein Studium absolviert. Gruppenspezifische Differenzen zur Gruppe der „Hoffnungsträger/innen“ zeigen sich an einem leichten Überhang an Frauen, einer kürzeren Aufenthaltsdauer in Deutschland und der deutlichen Mehrheit an Personen ohne Flucht-

---

<sup>7</sup> Zur Definition siehe Hünlich et al. (2018: 14f.). Basis bildete die *Klassifikation der Berufe 2010* der Bundesagentur für Arbeit. Die Kategorien „Helfer/in“ und „Fachkraft“ wurden zu „einfachen Berufen“ zusammengefasst, die Kategorien „Spezialist/in“ und „Experte/Expertin“ zu „komplexen Berufen“.

erfahrung. 30% kommen aus den Ländern des Nahen Ostens, 25% aus Osteuropa und den Balkanländern. Daneben gibt es Zugewanderte aus Asien und Südamerika (jeweils circa 14%) und Teilnehmende aus südwesteuropäischen Ländern (circa 7%). Wieder fehlt es aufgrund des jungen Alters oft an Arbeitserfahrung (35%).

### **Gruppe V: Die „Langmigrierten“**

In dieser Gruppe gibt es eine hohe Altersstreuung von 18 bis 49 Jahren. Die verbindenden Merkmale der Gruppe sind die lange Aufenthaltsdauer in Deutschland (durchschnittlich 30 Monate bis Kursbeginn) und im Durchschnitt zwei weitere Auslandsaufenthalte vor der Ankunft in Deutschland. Geflüchtete machen knapp die Hälfte der Gruppe aus. Die Bildungsdauer ist mit elf Jahren höher als bei den „Unterprivilegierten“, aber niedriger als in den anderen Gruppen. 30% haben keine und 44% nur einfache Berufserfahrung. 64% stammen jeweils zu gleichen Teilen aus Osteuropa und dem Balkan (32%) sowie aus den Ländern des Nahen Ostens (32%). 18% stammen aus dem subsaharischen Afrika. Andere Regionen fallen nicht so stark ins Gewicht.

Cluster:	I Spätausge- wanderte	II Unterprivi- legierte	III Hoffnungs- träger/ innen	IV Durch- starter/ innen	V Lang- migrierte
% von n = 606	24%	12%	30%	14%	14%
n	147	72	185	84	85
Alter	Ø 43 Jahre	Ø 30 Jahre	Ø 24 Jahre	Ø 25 Jahre	Ø 31 Jahre
Bildung	14 Jahre	6 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	11 Jahre
Aufenthaltsdauer	Ø 10 Monate	Ø 10 Monate	Ø 11 Monate	Ø 3 Monate	Ø 30 Monate
Erstsprachen	Ø 1	Ø 1	Ø 1	Ø 1-2	Ø 1-2
Fremdsprachen in der Schule	Ø 1	Ø 1	Ø 1	Ø 1-2	Ø 1
Zweit- u. Fremd- sprachen bei der Arbeit	Ø 1-2	Ø 1	Ø 1	Ø 1	Ø 1
Sprachen insgesamt	Ø 3	Ø 2	Ø 2-3	Ø 3	Ø 2-3
Bisherige Jobs insgesamt	Ø 2	Ø 1	Ø 1-2	Ø 1-2	Ø 1-2
Keine Arbeits- erfahrung	9%	32%	34%	35%	30%
Einfache Berufe	39%	46%	42%	24%	44%
Komplexe Berufe	52%	22%	24%	41%	26%
Geschlecht	♂ 57% ♀ 42%	♂ 70% ♀ 30%	♂ 70% ♀ 29%	♂ 43% ♀ 56%	♂ 59% ♀ 41%
Herkunft	45% Naher Osten, 29% Osteuropa u. Balkan, 18% Asien, Südamerika	61% Naher Osten, 25% Osteuropa u. Balkan	70% Naher Osten, 12% Osteuropa u. Balkan, 18% welt- weit	30% Naher Osten, 25% Osteuropa u. Balkan, 14% Asien, 14% Süd- amerika, 7% Italien und Spa- nien	32% Naher Osten, 32% Osteuropa u. Balkan 18% Ost- afrika, sub- saharisches Afrika
Geflüchtet	40%	60%	70%	25%	45%

Tabelle 1: Die fünf Teilnehmergruppen mit ihren Merkmalen

Wie in Abschnitt 1.2.2 erwähnt, hatten insgesamt 606 Teilnehmende aus 42 Kursen an der ersten Erhebung teilgenommen. Konzentriert man sich auf die oben aufgeführten fünf Teilnehmergruppen, wären zum 2. Erhebungszeitpunkt noch 531 Teilneh-



mende in den 38 Kursen anzutreffen gewesen. Allerdings befanden sich am Ende der untersuchten Integrationskurse lediglich 245 der erwarteten Personen in den Kursen.<sup>8</sup> Diese große Zahl von Kursabgängen (286 von 531, 54%) ist bemerkenswert. Die Kursabgänge sind insbesondere in zwei der von uns ermittelten Gruppen besonders hoch: Bei den „Unterprivilegierten“ haben 38 von 66 Teilnehmenden den Kurs verlassen (58%), bei den „Durchstarter/innen“ sogar 53 von 81 (65%).

**Abgänge aus den Gruppen von 1. zu 2. Erhebungswelle**  
n = 531

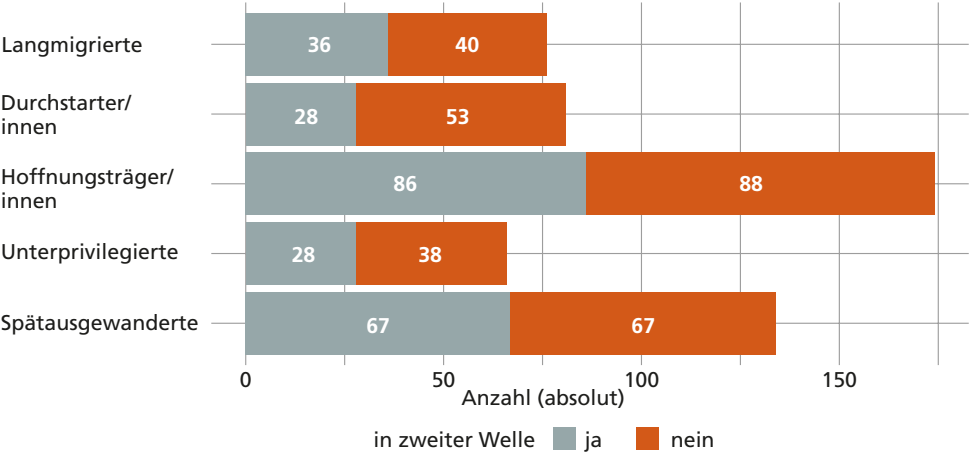


Abbildung 2: Gruppenabgänge von 1. zu 2. Erhebungswelle

Bei den übrigen drei Teilnehmergruppen machen die Abgänge etwa 50% des anfänglichen Teilnehmerpools aus. Dass die Quoten gerade bei den „Unterprivilegierten“ und den „Durchstarter/innen“, also bei den Gruppen mit den jeweils wenigsten bzw. meisten Bildungsjahren am höchsten sind, kann möglicherweise daran liegen, dass die „langsam“ und „schnell“ Lernenden in den allgemeinen Integrationskursen überfordert bzw. unterfordert sind (vgl. Schroeder/Zakharova 2015: 258f., Ohliger et al. 2017: 4). Möglicherweise zeigen sich hier auch Auswirkungen der unterschiedlichen Teilnahmebedingungen am Integrationskurs sowie der sozialen Situation.<sup>9</sup>

8 Neun von 32 „Ausreißern“, die auf Grund von fehlenden Angaben oder extrem langen Aufenthaltszeiten in keine der Gruppen fallen, waren ebenfalls in den Kursen geblieben (vgl. Hünlich et al. 2018: 35).

9 Teilnehmende sind entweder zur Teilnahme berechtigt oder verpflichtet. Verpflichtete Teilnehmende weisen nach Angaben unserer Kooperationspartner vor Ort generell geringere Abbrecherquoten auf als berechtigte Teilnehmende. Zur letzteren Gruppe gehören EU-Ausländer/innen, die auf eigene Initiative hin den Antrag auf Teilnahme am Integrationskurs stellen und jederzeit abbrechen können. Auch Geflüchtete brachen die Kurse oft ab, allerdings aus anderen Gründen (z. B. Wohnsitzverlegung oder Traumata). Indirekt weisen all diese Abbrüche trotzdem auf das Problem der Passgenauigkeit des derzeitigen Angebotes für die Teilnehmergruppen hin.

Die Erkenntnisse über die unterschiedlichen Teilnehmergruppen und ihre variierenden Startbedingungen bieten eine Möglichkeit, Ursachen für Unterschiede in den mündlichen Deutschkompetenzen, die am Ende des Integrationskurses erreicht wurden, zu identifizieren. Deshalb greifen wir die Gruppenzugehörigkeiten ab Kapitel 5.2 wieder auf.

## 2. DIE ZWEITE ERHEBUNGSWELLE: AUFGABENSTELLUNG

Zur Bestimmung der mündlichen Kompetenz bei berufsbezogener Kommunikation von Teilnehmenden an Integrationskursen im 6. Modul wurden mittels einer tablet-gestützten, semidirektionalen Kommunikationsaufgabe Leistungsbeispiele gesammelt und gespeichert. **Unser Ziel bestand darin, von Teilnehmenden Selbstdarstellungen ihres beruflichen Werdegangs und ihrer beruflichen Ziele zu gewinnen.** Die Auskünfte sollten realitätsnah sein und genug sprachliches Material hervorbringen, um eine Einschätzung der sprachlichen Kompetenzstufe zu ermöglichen. Das fiktive Vorstellungsgespräch wurde als Interview bei einer Personalvermittlung eingeführt. Eine Personalvermittlerin und ein Personalvermittler, die mit einem Porträtfoto vorgestellt wurden, stellten abwechselnd je eine Frage zu insgesamt vier Themen. Als Einführung erschien auf dem Bildschirm folgender Überblick:

Willkommen zu unserem fiktiven Bewerbungsgespräch!

Das Gespräch hat vier Teile:

- 1) Vorstellung
- 2) Arbeitsbereich
- 3) Interesse
- 4) Freizeit und Hobbys

Zu jedem Thema hören Sie eine Frage. Dann machen Sie eine Audio-Aufnahme.

Bitte drücken Sie auf „Weiter“, wenn Sie bereit sind.

### **Frage 1: Vorstellung**

Personalberater: Ja, erstmal herzlich willkommen, schön, dass Sie da sind. Mein Name ist Manuel Schmitt, ich arbeite schon viele Jahre als Personalvermittler.

Personalberaterin: Ja und ich bin Anne Meyer. Ich bin auch Personalvermittlerin und Herr Schmitt und ich werden jetzt das Bewerbungsgespräch mit Ihnen führen. Und das Gespräch wird vier Teile haben.

Personalberater: Genau. Wir würden gerne damit anfangen, dass Sie sich kurz vorstellen. Bitte erzählen Sie uns kurz, wer Sie sind und woher Sie kommen.

### **Frage 2: Arbeitsbereich**

Personalberaterin: Ja, vielen Dank! Als Nächstes würden wir gerne wissen: Was sind denn Ihre Berufswünsche? Welche Berufe interessieren Sie?

### **Frage 3: Interesse**

Personalberater: Vielen Dank! Als Nächstes würden wir gerne wissen: Warum interessieren Sie sich für diese Arbeit?

### **Frage 4: Freizeit und Hobbys**

Personalberaterin: Zum Schluss jetzt noch eine persönliche Frage: Was machen Sie denn so gerne in Ihrer Freizeit? Treiben Sie Sport? Machen Sie vielleicht Musik oder tanzen Sie gerne? Oder haben Sie ein besonderes Hobby? Was machen Sie besonders gerne?

Während bei Frage 1 eine kurze Antwort erwartet wird, bietet Frage 2 zwei Aspekte an – Berufswünsche und berufliche Interessen – und soll daher zu ausführlicheren Äußerungen anregen. Frage 3 verlangt nach einer Begründung der Antwort und Frage 4 schließlich erwartet von den Teilnehmenden, dass sie über das bereits Gesagte hinaus weitere Informationen über sich geben. Im Hinblick auf die Aufnahmesituation ist festzuhalten, dass alle Rahmenbedingungen zugunsten der Teilnehmenden ausgelegt wurden:

- **Hörverstehen:** Die Fragen konnten beliebig oft angehört werden. Außerdem waren die Fragesektionen während der gesamten Aufnahme auch an der Tafel des Kursraumes sichtbar.
- **Hilfestellungen:** Die Teilnehmenden konnten während der Aufnahme zu jeder Zeit Hilfe anfordern, wenn technische Schwierigkeiten oder Probleme mit der Frageformulierung auftraten. Hilfen bei Wortschatzlücken wurden allerdings nicht angeboten und auch die Nutzung von Handys wurde während der Aufnahmezeit nicht gestattet.

- **Planung der Äußerung:** Es gab für die sprachliche Leistung der Teilnehmenden keinen Zeitdruck. Diese hatten so lange Zeit zur Vorbereitung ihrer Äußerungen wie sie wollten.
- **Korrektur der Äußerung:** Die Aufnahmen durften von den Teilnehmenden beliebig oft wiederholt werden. Es war allerdings nicht möglich, die eigenen Aufnahmen anzuhören.
- **Konzentration:** Wenn sich jemand durch die Geräusche der anderen Teilnehmenden an seinem Sitzplatz im Klassenraum gestört fühlte, konnte er/sie den Raum für die Aufnahme wechseln. Die meisten Integrationskursträger verfügen über Aufenthaltsbereiche außerhalb der Klassenzimmer, die für diesen Zweck genutzt werden konnten.

Durch die Abwesenheit von Zeit- und Erwartungsdruck und eventuellen negativen bzw. irritierenden Reaktionen seitens eines Gesprächspartners waren die Rahmenbedingungen sogar günstiger als in einem realen Vorstellungsgespräch. Erschwerend wirkte sich hingegen möglicherweise das Fehlen von echten Zuhörenden, Rückmeldungen und Reformulierungen der Fragen bei Verstehensproblemen aus. Anders als in einem realen Vorstellungsgespräch wurde kein Dialog geführt, sondern ein Monolog ohne Gegenüber. Anders als in einer face-to-face Sprachprüfung waren auch keine das Verständnis sichernden Rückfragen und keine Bitten um weitere Ausführungen möglich. Ungeachtet der insgesamt positiven Bedingungen fanden sich unter den über 502 Aufnahmen 88 Leistungen, die insgesamt unter 50 Wörtern blieben. Ungeklärt bleibt, ob die Kürze dieser Äußerungen vor allem auf einen Mangel an Kompetenz zurückzuführen ist. Das Ziel, mit Hilfe der viergliedrigen Aufgabe ausreichendes Sprachmaterial für eine Niveaubestimmung zu erhalten, wurde dennoch erreicht. Für die Bewertung lagen schließlich 247 Aufnahmen der Zielgruppe („Gebliebene“) sowie 255 Aufnahmen der Vergleichsgruppe („Neue“) vor.

### 3. DAS AUSWERTUNGSVERFAHREN

#### 3.1 BENCHMARKING AUSGEWÄHLTER LEISTUNGEN

Zunächst wurde eine Auswahl der von den Teilnehmenden gegebenen Leistungen mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) in Bezug auf das Zielniveau der Integrationskurse A2 bzw. B1<sup>10</sup> eingestuft. Der Benchmarking-Workshop fand im Herbst 2018 am Goethe-Institut Mannheim statt. Fünf Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des IDS, sechs Kolleginnen und Kollegen des Goethe-Instituts sowie drei Expertinnen und Experten für Deutsch als Fremdsprache aus anderen Bildungsinstitutionen und Universitäten nahmen daran teil. Im Sinne einer aktiven Beteiligung an der Erarbeitung der Ergebnisse waren darüber hinaus andere Stakeholder eingebunden (zwei Vertreter des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge aus Nürnberg und eine für Belange von Migranten zuständige Vertreterin der Stadt Mannheim). Bei der Mehrzahl der Teilnehmenden handelte es sich um erfahrene Sprachlehrkräfte oder Spracherwerbsforscherinnen bzw. -forscher, allerdings hatten einzelne keine bzw. geringe Erfahrung mit der praktischen Anwendung des GER. Fünf der Teilnehmenden am Benchmarking-Workshop fungierten in der zweiten Phase des Projektes als Juroren für die Einstufung aller 502 Leistungsbeispiele.

Die Methodik, die dem Workshop zugrunde lag, stammt von einer Expertengruppe des Europarats. Die Regeln und Verfahren wurden im *Manual Relating Language*

Beispiel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B1 / Über B1	19	88	100	65	12	24	65	24	12
Eindeutig +	–	+	+	–	–	–	–	–	–
A2	12	12	0	35	53	76	18	12	71
Eindeutig +	–	–	–	–	–	+	–	–	+
Unter A2	69	0	0	0	35	0	17	64	17
Eindeutig +	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Ergebnis		B1	B1			A2			A2

Tabelle 2: Einstufungen im Benchmarking Workshop; Werte in Prozent

10 Zum Nachweis der Niveaustufe B1 ist im DTZ in der Fertigkeit „Mündlicher Ausdruck“ das Sprachniveau B1 obligatorisch; die übrigen, überwiegend schriftbasiert getesteten Fertigkeiten (Schreiben, Hörverstehen, Lesen) sind untereinander ausgleichbar.

*Examinations to the CEFR* aus dem Jahr 2005 detailliert festgelegt. Ziel dieses 2009 überarbeiteten Manuals (vgl. Europarat (Hg.) 2009) ist es, die Verbindung zwischen einer sprachlichen Leistung und der dazu passenden Niveaubeschreibung zuverlässig und nachvollziehbar herzustellen.

Der Aufbau des Workshops war entsprechend vorgegeben und folgte einer standardisierten Reihenfolge von drei Phasen. Zuerst machten die Teilnehmenden sich mit den Niveaustufen vertraut, danach wurde die Anwendung geübt, bevor die Gruppe die Einstufung der Leistungsbeispiele aus der Studie vornahm. Durch sorgfältiges Vertrautmachen mit den Deskriptoren der Niveaus B1 und A2, die im Fokus standen, und eine ausführliche Besprechung der Leistungsbeispiele entstand im Laufe des Workshops eine zuverlässige gemeinsame Basis für die folgende selbstständige Beurteilung der gesammelten Leistungsbeispiele. Der Aufbau des Workshops sorgte dafür, dass geübte und neue Anwender und Anwenderinnen der Deskriptoren des GER in eine vergleichbare Ausgangsposition gebracht wurden. Für einzelne Teilnehmende am Benchmarking führte die Vorbereitung zu einer Verschiebung der eigenen Beurteilungskategorien.

Ziel des Workshops in Phase 3 war die Gewinnung verlässlicher Benchmarks, die anschließend als Vergleichsbeispiele für die Niveaustufenbestimmungen des gesamten Datensatzes herangezogen wurden. Dazu stuften die Workshop-Teilnehmenden 20 der 502 gesammelten Leistungen auf den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ein.

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
94	6	0	0	6	18	0	0	0	0	88
+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+
6	53	18	18	24	65	29	59	12	0	0
–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
0	41	82	82	70	17	71	41	88	100	12
–	–	+	+	+	–	+	–	+	+	–
B1		Unter A2	Unter A2	Unter A2		Unter A2		Unter A2	Unter A2	B1

Fortsetzung Tabelle 2

Diese 20 Beispiele waren so vorausgewählt, dass eine balancierte Mischung in Bezug auf Herkunftsländer, Sprachen (L1), Migrationsmotive und das Geschlecht der Teilnehmenden vorgenommen wurde. Anders als etwa bei der Bewertung von Prüfungsleistungen kommen bei der Einstufung keine detaillierten Bewertungskriterien zum Einsatz und es wird keine Note vergeben. Die Aufgabenstellung für die Workshop-Teilnehmenden lautete:

- Welche der Beispiele passen zur Definition des B1-Niveaus bzw. darüber, d.h. ist mindestens das Niveau B1 erreicht?
- Welche der Beispiele passen nicht mehr zur Definition des B1-Niveaus, sondern zur Definition des Niveaus A2?
- Welche der Beispiele passen nicht mehr zur Definition des A2-Niveaus, sondern fallen darunter?

Aus den 20 Beispielen wurden im Mannheimer Workshop zwölf herausgefiltert. Aufgrund der hohen Übereinstimmung (>70%) bei ihrer Bewertung sind sie als Referenzbeispiele für die GER-Niveaus „B1 oder darüber“, „A2“ oder „unter A2“ geeignet.

Tabelle 2 fasst die Ergebnisse des Workshops zusammen und zeigt, dass zwölf von 20 Beispielen eindeutig eingestuft werden konnten. Von den acht verbleibenden Beispielen bestand eine Tendenz von über 50% für ein bestimmtes Einstufungsniveau.

**B1 oder darüber:** Bei den B1-Beispielen wurde die Nummer 3 von allen Juror/innen („100%“) als B1 eingestuft, drei weitere Beispiele, Nummer 2, 10 und 20 erhielten jeweils nur eine oder zwei abweichende Stimmen. Die Beispiele 2, 3, 10 und 20 konnten damit als gesicherte Beispiele für das Niveau B1 oder höher betrachtet werden.

**A2:** Bei den A2 Beispielen wurde für kein Beispiel eine hundertprozentige Übereinstimmung aller Juror/innen erzielt. Für die Beispiele 6 und 9 haben 76 bzw. 71% der Juror/innen das Niveau A2 erkannt.

**Unter A2:** Insgesamt sechs Beispiele finden sich auf diesem Niveau. Beispiel 19 wurde einstimmig als „unter A2“ eingestuft, die Beispiele 13 und 14 wurden von 82% der Juror/innen „unter A2“ eingestuft.

Die folgenden Transkripte<sup>11</sup> geben einen qualitativen Eindruck von den Leistungen auf diesen drei GER-Niveaus. Beispiel 3 wurde im Benchmarking-Workshop eindeutig als

---

<sup>11</sup> Es gelten folgende Konventionen: Wortabbrüche und Wiederholungen werden durch Schrägstriche markiert. Englisch ausgesprochene Wörter werden kursiv transkribiert. Abweichungen in der Aussprache werden nachempfunden und vermutlich intendierte Äußerungen werden in eckigen Klammern angegeben.

B1 eingestuft. Beispiel 6 erhielt mehrheitlich die Einstufung als A2. Beispiel 19 lag eindeutig unterhalb A2 (siehe Tabelle 2).

### **Leistung eindeutig B1 oder über B1, 100%**

#### **Länge: 436 Wörter, Beispiel 3**

**Antwort 1:** Hallo mein Name ist ((Name)). Ich komme aus Syrien. Ich, ich hab kein Beruf in mein Leben gelernt, aber ich studiere. Ich mach weiter. Ich mach mit der Schule weiter und ich hab die Sprachen Arabisch, Englisch und Deutsch und ich bin quasi seit einem Jahr und sechs Monaten in Deutschland.

**Antwort 2:** Illsiere [Interessiere] mich für Medizin. Ich möchte gern Medizin studieren, wohl es so ein starkes Ziel ist su [zu], su [zu] erreichen aber im allgemeinen inssier [interessiere] ich f/ für Medizin und in dem orthopädischen Bereich. FÜ/ f/ ich bin, ich bin kein von Beruf, also ich hab kein Beruf in mein Leben gelernt oder ge/. Ich würd niemals ver/ ge/ gelehrt äh für w/ wie gesagt, für ich inssier [interessiere], ich für den orthopädischen Bereich, Medizin.

**Antwort 3:** Die ganze Familie hat, hat in diesem Bereich gearbeitet. Mein, meine zwei Onkel, sie ham also Physiotherapie geler/ gelernt und studiert. Sie ham ihre Ausbildung absolviert und die, die ham jetzt ihre eigene Praxis, also einer hat eine eigene Praxis und ei/ einer äh arbeitet in einem Krankenhaus. Einer hat sich, hat sich fortgebildet und würde m/, der is, der ist quasi Gymna/ Krankengymnastik-doktor geworden. Und wie gesagt, Physiotherapeut, ich hab keine äh keine stärke Hände aber de/ ich üb/ ich üb/ dafür natürlich und äh ja die Orthopädie und die Physiotherapie beziehen sich aufeinander.

**Antwort 4:** In meiner Freizeit versuch ich die Band, meine Band zu versammeln. Ich hab zwei Bands und äh ich spiel, ich spiel Schlagzeug, wenn ich Frei/ F/ wenn ich in der Freizeit irgendwas machen möchte, dann orien/ versuch ich mal Schlagzeug spielen oder Schlagzeug zu erreichen, da ich kein Schlagzeug äh zuhause habe. Ich spie/, ich spiel in Jugendhäusern in also, wie gesagt, in Jugendhäusern, Jugendclubs so was. Ich versuch immer, so Ba/ Bands zu versammeln. We/ in sch/ in vie/ also we/ wie, wie viel wie möglich in Bands spielen. Äh im tr/ Sp/ Sport treibe ich auch Zuhause selber. In Fitne/ im Fitnessstudio mag ich überhaupt kein Spor/ Sport zu treiben, da es hier Leute da gibt. Aber Zuhause kann ich Ge/ in Ruhe die Musik, meine Musik hören und Sport treiben, in Ruhe Sport treiben.



## Leistung A2, 76%

### Länge: 237 Wörter, Beispiel 6

**Antwort 1:** Ich bin ((Name)). Ich komme aus Mazedonien, aber ich habe dreiundzwanzig Jahre in Italien gelebt. Ich habe einundreißig Jahre. Ich bin verheiratet und ich habe zwei Kinder. Ich ((Pause)), wir bekommen /men im August das dritte Kind und in Italien habe ich gearbeitet in ((Pause)) in eine Fa/ Fabrik für Brille. Ich habe gemacht Ko/ Kontrollqualität. Hier in Deutschland ich will auch in Fabrik arbeitet, weil mein Beruf i/ ist da. In die Freizeint /zeit mache ich, ich habe keine Freizeit. Ich habe zwei Kinder und wenn ich bin nach Hause ich spiele mit meine Kinder oder ich gehe zum Kinderplatz oder ich fahre mit dem Fahrrad auch mit meiner Kinder. Wenn ich habe drei oder vier Tage frei, ich fahre nach Italien mit meine Familie.

**Antwort 2 (erster Versuch):** Ich habe in eine Fabrik für Brille gearbeitet in Italien und ich will gerne auch in die Fabrik arbeitet für Brille oder für andere. Ich habe eine, weiß ichs nicht, i/ in Deutsch ich, ich will in der Fabrik arbeitet.

**Antwort 2 (zweiter Versuch):** In eine Fabrik oder elfe [helfen] in eine Supermarkt oder das nicht Putzfrau. Ich habe nie gearbeitet als Putzfrau. Ich arbeite gerne in eine Fabrik oder, oder elfe [helfe] in eine Supermarkt, das.

**Antwort 3:** Interessiert mich diese Arbeit, weil ich habe nur das Arbeit gearbeitet. Ich habe keine andere Beruf.

**Antwort 4:** Ich habe weniger Zeit, aber in meiner Freizeit ich spiele mit meine Kinder oder zum Kinderplatz gehn, oder mit Fahrrad fahren. Ich habe keine Hobby i/, wenn ich habe drei oder vier Tage, ich fahre nach Italien in Urlaub oder nach Stuttgart. Ich habe meine Eltern in Stuttgart, das ist alles.

### **Leistung eindeutig unter A2, 100 %**

#### **Länge: 87 Wörter, Beispiel 19**

**Antwort 1:** Hallo. Isch komme aus Eritrea. Mein Name ist ((Name)). Isch bin achtundzwanzig Jahre alte. Isch bin ledi [ledig] und isch warnen ke/. Isch, isch biin arbeitslos. Isch bin noch gelerne Dütüschskurs [Deutschkurs]. Isch machen andere. Isch mache nächste Monat äh Bürüfung [Prüfung] b eine [B1], denn isch hobe [habe], isch hoffe alles Pürüfung und dann Tschüss. Schönen Tag noch. Vielen dankeschön.

**Antwort 2 (erster Versuch):** Hello. Isch interessiere Bauarbeitet.

**Antwort 2 (zweiter Versuch):** Reparier Fahrräder und die isch mache andere Metaniker Auto.

**Antwort 2 (dritter Versuch):** Meine Beruf is/ mei/ mein Beruf ist Mekaniker reparieren und Bauarbeit.

**Antwort 3:** [Keine Antwort auf Frage 3]

**Antwort 4:** Isch, isch mache Freizeit und tanzen und Musik und gemacht spazieren mit meine Freindin.

## **3.2 EINSTUFUNG ALLER LEISTUNGEN DURCH JURORINNEN UND JUROREN**

Für die Einstufung aller bewertbaren 502 Leistungen wurden sieben Juroren bzw. Jurorinnen ausgewählt. Wie bei den Teilnehmenden des Benchmarking-Seminars bestand ihr Auftrag darin, zu entscheiden, welche der Beispiele zu der Definition des B1-Niveaus bzw. darüber passen und welche unter B1 liegen. Liegt ein Beispiel darunter, musste entschieden werden, ob das Niveau A2 erreicht ist, oder ob eine Leistung unter A2 liegt.

Die sieben Juror/innen erhielten die Kürzel U, V, W, X, Y1, Y2 und Z. Sie wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: relevanter Studienabschluss in Deutsch als Fremdsprache oder verwandten Fächern; Unterrichtserfahrung in DaF/DaZ; Vertrautheit mit dem GER; Erfahrung mit Bewertung von Leistungsbeispielen. Im Folgenden werden die Qualifikationen der einzelnen Juror/innen kurz vorgestellt.

**U** unterrichtet seit etwa 20 Jahren Deutsch am DaF-Zentrum der Universität Mannheim sowie am Sprachenzentrum der Hochschule Mannheim in den Niveaus A1 bis C1. Sie ist als Beurteilerin auf den Stufen B1 bis C2 mit der Bewertung von Aufnahmen aus semi-direktionalen Aufgabenstellungen vertraut.

**V** forscht am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache zu Spracherwerb und beruflicher Integration Geflüchteter in Deutschland. Er hat „Interkulturelle Kommunikation“ und „Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache“ gelehrt.

**W** wurde während der Promotion in den USA zum DaF-Dozenten ausgebildet, arbeitete fünf Jahre als Deutschlehrer und nahm dabei regelmäßig mündliche und schriftliche Prüfungen nach den Niveaustufen des amerikanischen Referenzrahmens ACTFL ab. Am IDS machte er sich mit dem GER vertraut und begleitete die Erstellung der Tonaufnahmen in den Integrationskursen.

**X** leitet regelmäßig für das Goethe-Institut Mannheim Deutschkurse im Bereich der Integration und der berufsbezogenen Deutschsprachförderung. Durch langjährige Lehr- erfahrung und die Tätigkeit als zertifizierter Prüfer für die Zertifikatsprüfungen des Goethe-Instituts ist er mit der Beurteilung von Sprachkompetenzen auf allen Niveaustufen des Referenzrahmens vertraut.

**Y1** ist derzeit in der Sprachabteilung der Goethe-Institute in Deutschland tätig. Sie unterrichtete Deutsch als Fremdsprache in den Niveaustufen A1 bis C1 und setzte sich während ihres Studiums mit dem GER auseinander. Sie hat ein 1. Staatsexamen für Lehramt an der Grundschule für Deutsch und eine Zusatzqualifizierung für Deutsch als Zweitsprache und für Deutsch als Fremdsprache.

**Y2** ist derzeit in der Spracharbeit der Goethe-Institute in Deutschland tätig. Auf die Niveaubestimmung wurde sie durch die Teilnahme an einer Prüferschulung und der mündlichen Einstufung im Jugendsprachkurs vorbereitet. Sie hat einen internationalen Master in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und sammelte Unterrichtserfahrung im universitären DaF-Unterricht. Y1 und Y2 werden in den folgenden Berechnungen zusammengefasst, da sie sich die Einstufung der 502 Beispiele geteilt haben.<sup>12</sup>

---

12 Dieser Kompromiss wurde geschlossen, um einen sechsten Datensatz zu erhalten. Mit einer ungeraden Anzahl von Jurorendatensätzen würden Mehrheitsentscheidungen automatisch vorliegen. Erzwungene Mehrheiten wollten wir vermeiden. Um sicherzustellen, dass Y1 und Y2 einen vollwertigen Datensatz lieferten, wurden sie gemeinsam in das Einstufungsverfahren eingeführt und waren die einzigen in der Gruppe der Juror/innen, die sich hinsichtlich der Einstufung absprechen durften. Die Jurorenanalyse im Anhang dieser Broschüre belegt, dass Y1 und Y2 konsistent arbeiteten und sich mitunter am konsequentesten am GER orientierten.

**Z** schloss ihr Studium der deutschen und englischen Linguistik mit einem Master ab und ist derzeit in der Sprachabteilung des Goethe-Instituts in der Prüfungsentwicklung tätig. Sie nimmt aktiv an Fortbildungsseminaren für Prüfende sowie an Standard-Setting Konferenzen teil, hat Leistungsbeispiele aus Prüfungen A1, A2, B1 und B2 bewertet und ist dadurch mit der Niveaubestimmung von Prüfungsaufgaben vertraut.

Das im Handbuch *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Europarat (Hg.) 2009) beschriebene dreistufige Vorgehen wurde zur Vorbereitung der Juror/innen eingesetzt.

**Phase 1:** Vertrautmachen mit den Deskriptoren des GER anhand der Skalen Mündliche Produktion allgemein und Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Europarat 2001: 37ff., 64ff., 79ff.).

**Phase 2:** Training der Einstufung anhand der eindeutigen Beispiele des Mannheimer Benchmarking-Workshops und unter Hinzuziehung eines publizierten Beispiels mündlicher Produktion auf dem Niveau B1.<sup>13</sup>

**Phase 3:** Die Einstufung aller 502 Beispiele wurde bei jedem Juror bzw. jeder Jurorin in Einzelarbeit durchgeführt, d.h. die Aufnahmen wurden auf einem Computer/Tablet gehört und die Einstufung in einer Excel-Tabelle notiert. Die Juror/innen kannten sich größtenteils nicht und gaben ihre Urteile anonym ab. Ein Gruppenkonsens war nicht angestrebt oder erforderlich. Die Ergebnisse der sieben Juror/innen wurden in einer Datentabelle zusammengeführt.

Bei Einstufungen sind menschliche Ungenauigkeiten immer zu einem gewissen Grad zu erwarten. Um die Reliabilität der vorgelegten Ergebnisse zu prüfen, wurde die Zuverlässigkeit der Juror/innen mit dem Statistikprogramm FACETS in einer Rasch-Analyse auf folgende Aspekte überprüft:

- Strenge oder Milde der Juror/innen
- Zahl der Übereinstimmungen bei den Urteilen
- Konsistenz im Verhalten der einzelnen Juror/innen

Insgesamt gab es bei der Auswertung leichte Abweichungen bei der Einstufung, die auf eine unterschiedliche Strenge und Milde der Juror/innen zurückzuführen sind. Sie

---

<sup>13</sup> Beispiel *Mehrez* für mündliche Produktion, eingestuft von deutschen und österreichischen Experten auf Niveau B1 (Bolton et al. 2008: 10). Die beiden Juroren V und W ohne einschlägige GER-Vorerfahrung wurden von einer Telc-zertifizierten Fachkraft unter zusätzlichem Einbezug der DTZ-Niveaubeschreibungen geschult.

werden im Anhang dieser Broschüre genauer diskutiert. Auf das Gesamtergebnis der Einstufungen von 502 Teilnehmenden hatten die Abweichungen keine entscheidenden Auswirkungen, da sich jede Einstufung aus sechs Einzelurteilen zusammensetzte. Es ist mit großer Sicherheit davon auszugehen, dass die Gesamteinstufungen in ähnlich erfahrenen Jurorenkonstellationen zu ähnlichen Ergebnissen geführt hätten.

## 4. DIE ERGEBNISSE DER EINSTUFUNG

Aus der sechsfachen Einstufung der insgesamt 502 Leistungsbeispiele ergeben sich insgesamt 3012 Einzeleinstufungen, von denen sich 1482 auf die 247 gebliebenen und 1530 auf die 255 neuen Teilnehmenden verteilen. Abbildung 3 zeigt die absolute Anzahl aller Leistungseinstufungen. **Insgesamt liegt das Leistungsniveau deutlich unter dem Niveau B1. Selbst das Niveau A2 wird nur in circa der Hälfte der Fälle erreicht.** Dabei ist ein Unterschied zwischen den Einstufungen der Leistungen der Gebliebenen und der Neuen sichtbar. **Bei den gebliebenen Teilnehmenden fallen über 60% der abgegebenen Einstufungen unter das Niveau A2, knapp 33% auf das Niveau A2 und 5,5% über A2. Bei den Neuen sind die Verhältnisse zwischen unter A2 und A2 fast ausgeglichen (44% vs. 42%), während 14,3% der Bewertungen auf dem B1-Niveau liegen.** Insgesamt wird also deutlich, dass die neu hinzugekommenen Teilnehmenden denen, die durchgängig im Kurs waren, bei der Erfüllung der Aufgabe überlegen sind. Der Grund für diesen Kontrast kann anhand der vorhandenen Datengrundlage nicht eindeutig ermittelt werden, da zu den neuen Teilnehmenden nur grobe Angaben vorliegen. Allerdings wissen wir aus Gesprächen mit Lehrkräften, dass sich viele der neuen Teilnehmenden schon seit längerer Zeit im Kurssystem befinden und zum Beispiel den DTZ wiederholen. Andere wurden beim Einstufungstest auf Grund von Vorkenntnissen des Deutschen direkt einem höheren Modul des Integrationskurses zugeordnet. Die Gruppe der neu Hinzugekommenen scheint also andere Voraussetzungen als unsere Fokusgruppe mitzubringen.

### Prozentuale Verteilung absoluter GER-Einstufungen

n = 3012 (gebliebene TN: 1482 vs. neue TN: 1530)

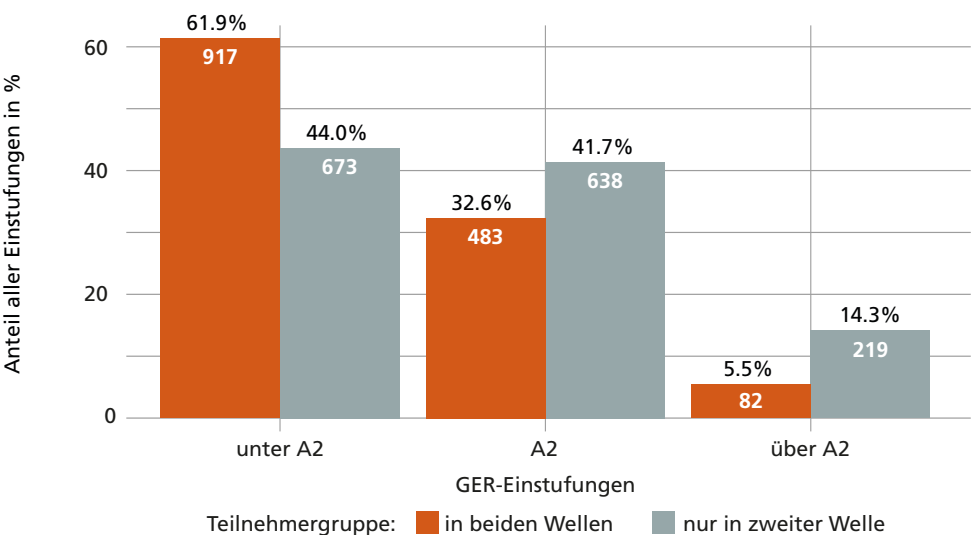


Abbildung 3: Die prozentuale Verteilung aller vorgenommenen Leistungseinstufungen

Will man aus den sechs Einstufungen der Teilnehmenden jeweils einen Mittelwert pro Person ermitteln, wie es auch in einer Prüfung geschehen würde, steht man vor einer grundlegenden Herausforderung: Die GER-Niveaus stehen in keiner intervallskalierten Beziehung. So entspricht zum Beispiel das B1-Niveau nicht den „dreifachen“ Leistungen des A1-Niveaus. Vielmehr nimmt das sprachliche Können der Lernenden mit jeder GER-Stufe in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für die Einstufung entscheidend sind, zu. Die GER-Stufen in Zahlen zu konvertieren und einen Mittelwert zu berechnen, ist vor diesem Hintergrund kritisch zu sehen. Alternativ können den Teilnehmenden nur Stufen zugewiesen werden, wenn eine Mehrheit der Juror/innen die gleiche Stufe vergibt. Im vorliegenden Fall müssten vier von sechs Einstufungen (66%) zu einer identischen Bewertung kommen. Ausgeglichene Urteile (3 versus 3) und unklare Einstufungen (z.B. zweimal A1, dreimal A2, einmal B1) würden aus der Bewertung herausfallen. Tatsächlich funktioniert die Stufenvergabe nach Mehrheit in den allermeisten Fällen: **Die Juror/innen stuften mehrheitlich über die Hälfte aller Leistungen der Gebliebenen auf das Niveau A1 ein (55,5%). Das Niveau A2 wird von 23,5% erreicht. Lediglich fünf der gebliebenen Teilnehmenden (2%) erreichen nach der Beurteilung der meisten Juror/innen das Niveau B1. Bei den neuen Teilnehmenden liegen die Einstufungswerte erwartungsgemäß höher: die Niveaus A1 und A2 sind fast gleichmäßig verteilt (34,9% vs. 33,3%). Hier erreichen 22 Teilnehmende das Niveau B1 (8,6%), also mehr als viermal so viele wie in der Fokusgruppe der Gebliebenen.** Für beide Gruppen gibt es aber auch unentschiedene und unklare Fälle. Nur wenige Leistungen liegen unentschieden zwischen den Niveaus A2 und B1, aber fast 12% aller 502 Leistungen liegen unentschieden zwischen A1 und A2. Insgesamt sind rund 20% aller Einstufungen unklar oder unentschieden.

Auch wenn die Umwandlung der GER-Werte in Zahlen kritisch zu sehen ist, lässt sich ein Gesamtbild mit eindeutigen GER-Zuweisungen aller Teilnehmenden nur herstellen, wenn die Durchschnittswerte aus der Jurorenanalyse (siehe Anhang dieser Broschüre) herangezogen werden. In dieser Analyse wurden die GER-Kategorien „unter A1“, „A2“ und „über A2“ zu Kontrollzwecken in die Zahlenwerte 0, 1 bzw. 2 konvertiert. Eine unentschiedene oder unklare Einstufungslage führt dann zu Durchschnittswerten, die als Grenzwerte zu betrachten sind und deren Zugehörigkeit zu einem höheren oder niedrigeren GER-Niveau durch eine Entscheidung festgelegt werden muss. Wir zeichnen in Abbildung 4 das positivste Szenario, das auf Basis dieser Durchschnittswerte gewonnen werden kann. Dazu werden alle Grenzfälle und unklaren Fälle dem jeweils nächsthöheren GER-Niveau zugeschlagen. Die Darstellung unterscheidet nicht nach gebliebenen und neuen Teilnehmenden, sondern soll das günstigste Gesamt-

resultat für alle 38 Kurse zeigen, das den Jurorenbewertungen „abgerungen“ werden kann. **Wie die Darstellung zeigt, erhöht sich durch eine großzügige Handhabung der Niveaugrenzen vor allem die Anzahl der A2-Einstufungen. Die Gesamtanzahl der B1-Einstufungen fällt selbst im positivsten Szenario sehr niedrig aus.**

**Positivste Interpretation aggregierter GER-Einstufungen**  
n = 502 (gebliebene und neue TN zusammen)

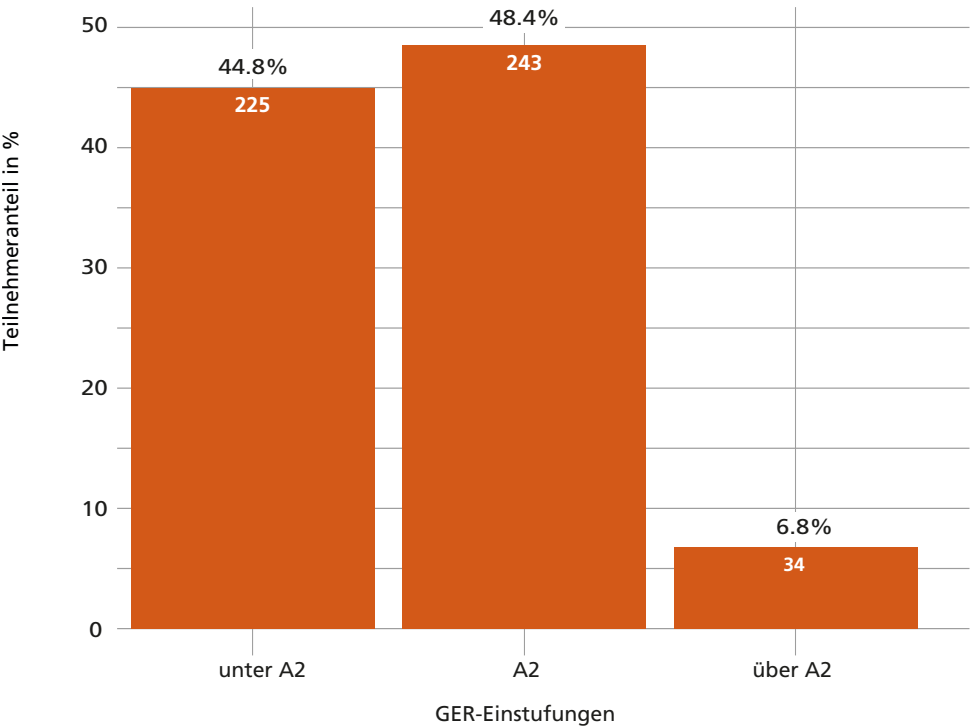


Abbildung 4: Die positivste Interpretation aggregierter GER-Einstufungen



## 5. WER ERREICHT DIE NIVEAUSTUFEN A2 UND B1?

### 5.1 REGRESSIONSANALYSE MIT SOZIALEN UND SPRACHBIOGRAFISCHEN FAKTOREN

Die Tatsache, dass weniger als die Hälfte der ursprünglichen Teilnehmenden in den Kursen verbleiben und davon nur 2% klar dem B1-Niveau zugerechnet werden können (8,6% bei den neuen Teilnehmenden), macht eine nähere Untersuchung der Sozialfaktoren und Sprachhintergründe, die zum B1-Niveau führen, auf unserer Datenbasis unmöglich. Die Kohorte ist zu klein, um aussagekräftige Ergebnisse zu berechnen. Allerdings lässt sich untersuchen, inwiefern die Erfüllung des A2-Niveaus von bestimmten Faktoren begünstigt wird. Dazu bilden wir aus den Jurorenurteilen zu den gebliebenen Teilnehmenden zwei statistisch vergleichbare Kategorien: die Kategorie „unter A2“ und die Kategorie „A2 oder besser“. Um Kollinearitätseffekte zu vermeiden, wurden nur diejenigen Faktoren untersucht, die auch für die Unterscheidung der Teilnehmergruppen eine große Rolle spielen (siehe Abschnitt 1.3.2). In soziodemografischer Hinsicht sind dies die Faktoren Alter, Bildungsjahre, Anzahl der Jobs vor der Ankunft in Deutschland und Aufenthaltsdauer in Monaten. Mit Blick auf die Sprachhintergründe sind es die Anzahl der Erstsprachen (L1), die sprachliche Verwandtschaft der Familiensprache zum Deutschen und die Gesamtanzahl der Fremdsprachen (L2), die in der Schule oder bei der Arbeit erlernt wurden. Auch das Migrationsmotiv „Flucht“ wurde als möglicher Einflussfaktor getestet.

Mit Hilfe eines logistischen Modells mit gemischten Effekten wurde untersucht, welche sozialen und sprachlichen Faktoren einen Einfluss auf die mündlichen Leistungen am Ende des Integrationskurses haben. Auf Basis von 207 kompletten Datensätzen konnten 1242 Einstufungen verglichen werden. Die Identität der Juror/innen sowie die 38 Kurse im Modell wurden durch sogenannte Random Intercepts berücksichtigt. So wurden Effekte herausgerechnet, die lediglich auf die Strenge oder Milde einzelner Juror/innen oder auf Leistungsangleichungen innerhalb der Kurse zurückzuführen sind. Tabelle 3 zeigt die Faktoren, die die Einstufungsergebnisse am besten erklären: **Bildung, Alter sowie die Anzahl der Fremdsprachen haben einen hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass eine teilnehmende Person das**

**Niveau „A2 oder besser“ erreicht.**<sup>14</sup> Diese klaren Zusammenhänge decken sich mit früheren Untersuchungen auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden (vgl. Scheible/Rother 2017). Abweichend von früheren Untersuchungen gibt es einen negativen Effekt für die Aufenthaltsdauer in Deutschland: Wer länger in Deutschland ist, hat weniger Chancen, das A2-Niveau zu erreichen. Dies steht in Einklang mit der Forschung zu fossilisierten Lersprachen, die zeigt, dass sich eingeprägte lersprachliche Muster mit der Zeit immer schwieriger ablegen lassen (vgl. Han 2004, Klein/Perdue 1997, Selinker 1972). Kein Effekt konnte für die Arbeitserfahrung vor der Ankunft in Deutschland nachgewiesen werden. Auch frühe Mehrsprachigkeit und sprachliche Verwandtschaft der Familiensprache mit dem Deutschen zeigten keinen Effekt. Scheible/Rother (2017) berichten einen signifikant negativen Effekt der „linguistischen Distanz“ auf die Kompetenzeinschätzung von Kursteilnehmenden.<sup>15</sup> In unserer Studie kommt dieser Effekt vermutlich deswegen nicht zum Tragen, weil sich nur 48 Teilnehmende aus enger verwandten Sprachen in unserem Sample befanden, während 138 Geflüchtete mit Familiensprachen wie Arabisch, Kurdisch und Tigrinya sehr weit vom Deutschen entfernt lagen. Im Einklang mit Scheible/Rother (2017) steht wiederum, dass „Flucht“ als Migrationsmotiv keine Wirkung auf die Leistungen hat.

	Effekt-schätzer	Standardfehler	z-Wert	p-Wert
(Intercept)	0.042231	0.474468	0.089	0.92908
Bildung	0.078034	0.017311	4.508	< 0.0001***
Alter	-0.063130	0.008528	-7.403	< 0.0001***
Anzahl Fremdspr.	0.276471	0.06251	4.423	< 0.0001***
Aufenthaltsdauer	-0.008663	0.004112	-2.106	0.03517*

Tabelle 3: Ergebnisse der logistischen Regression mit gemischten Effekten

**Insgesamt bedeutet dies, dass junge, gut gebildete Kursteilnehmende mit Erfahrungen im Fremdspracherwerb, die noch nicht allzu lange in Deutschland**

14 Tabelle 3 zeigt die jeweiligen Effektschätzer, deren Standardfehler, z-Wert (die Prüfgröße) sowie den Signifikanzwert (p-Wert). Die Vorzeichen der Effektschätzer und z-Werte geben die Richtung des Effekts an. Ein negatives Vorzeichen zeigt an, dass das jeweilige Merkmal mit steigenden Werten mit einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit einer A2-oder-besser-Einschätzung assoziiert ist (beispielsweise wurden ältere Teilnehmer eher nicht als „A2 oder besser“ eingeschätzt). Die p-Werte mit den Sternchen indizieren den Grad der Signifikanz, mit dem der Faktor mit dem Erreichen des A2-Niveaus zusammenhängt. Die präsentierten Ergebnisse wurden auf der Basis kompletter Datensätze errechnet, so dass auf Imputierung verzichtet wurde. Mit Hilfe der gesamten Datenbasis wurden die relevanten Faktoren jedoch überprüft. Es ergaben sich keine Diskrepanzen. Auch eine Betrachtung der Anzahl der Fremdspracherfahrungen zu unterschiedlichen Lebenszeitpunkten führte zu den gleichen soliden Effekten.

15 In Anlehnung an die von Scheible/Rother (2017) erwähnte Studie von Isphording/Otten (2011) gehen wir davon aus, dass die Autorinnen das *Automated Similarity Judgment Program* (ASJP) als Messinstrument für linguistische Distanz einsetzten. Das ASJP wurde am MPI für Evolutionäre Anthropologie in Leipzig entwickelt und berechnet linguistische Distanz zwischen Sprachen basierend auf phonetischer Ähnlichkeit von Wortlisten (vgl. Wichmann/Holman/Brown (Hg.) 2018). Isphording/Otten (2011) weisen Zusammenhänge zwischen dem Grad dieser Ähnlichkeit und lersprachlichen Effekten nach. Es sind auch andere Kriterien für linguistische Distanz denkbar, die wir nicht überprüfen konnten.

sind, eine höhere Wahrscheinlichkeit für das Erreichen des A2-Niveaus aufweisen, während ältere Lernende mit wenig Bildung und ohne Fremdspracherfahrungen mit niedrigerer Wahrscheinlichkeit auf das A2-Niveau kommen – besonders, wenn sie bereits lange in Deutschland sind. Mehr Arbeitserfahrung vor der Ankunft in Deutschland, sprachliche Nähe zum Deutschen oder frühe Mehrsprachigkeit sagen keine bessere Performanz in unserer Aufgabe voraus. Es spielt keine Rolle, ob die Teilnehmenden geflüchtet sind oder nicht.

## 5.2 DIE ROLLE DER TEILNEHMERGRUPPEN

Ursachen für Unterschiede im Hinblick auf den Deutscherwerb im Integrationskurs sind also nicht in der geografischen Herkunft oder im Migrationsmotiv der Teilnehmenden zu suchen. Dagegen spielen andere soziodemografische und sprachbiografische Faktoren eine Rolle, in Bezug auf die sich die Gruppen unterscheiden, die wir in Kapitel 1 (Tabelle 1) angesprochen haben. **Es zeigte sich in einer weiteren Regressionsanalyse, dass die Leistungen der „Hoffnungsträger/innen“ und der „Durchstarter/innen“, also der jüngsten Teilnehmenden mit den besten Bildungsvoraussetzungen, in jedem Test signifikant über denen der übrigen Teilnehmercluster liegen.**<sup>16</sup> Dagegen erreichen die „Spätausgewanderten“ und „Unterprivilegierten“ mit der geringsten Wahrscheinlichkeit das A2-Niveau. Die hohe Arbeitserfahrung und etwas bessere Bildung der „Spätausgewanderten“ kann die Nachteile des Alters nicht kompensieren. Die Chance, das A2-Niveau zu erreichen, steht für die „Langmigrierten“ etwas besser (und es gibt sogar eine Überlappung der Konfidenzintervalle mit den erfolgreichsten Gruppen). Viele Zugewanderte in dieser Gruppe befanden sich jedoch bereits sehr lange vor ihrer Teilnahme am Integrationskurs in Deutschland. Sie stehen vermutlich unter dem Einfluss einer langen Aufenthaltsdauer im Inland mit ungesteuertem Spracherwerb und Fossilisierung.

Abbildung 5 zeigt auch, dass die beiden besten und die beiden schlechtesten Gruppen sich jeweils ähnlich verhalten. Für die Praxis könnte dies heißen, dass diese Gruppen auf Grund ihres Leistungsniveaus in passenden Kursen zusammengefasst werden. **Gleichzeitig sollte aber nicht in den Hintergrund rücken, dass es in allen Gruppen eine beträchtliche Menge an Personen gibt, die das A2-Niveau nicht schaffen. Keine Gruppe erreicht nennenswert häufig das Niveau B1.**

---

<sup>16</sup> Um zu testen, ob die Gruppenzugehörigkeit einer Person über das Erreichen des A2-Niveaus Auskunft gibt, musste jede Gruppe als Vergleichsbasis für die übrigen Gruppen herangezogen und mit den Einstufungen in Beziehung gesetzt werden. In jedem der fünf Tests ergab sich ein ähnliches Bild.

## Gruppenzugehörigkeit als Leistungseffekt

n=1428

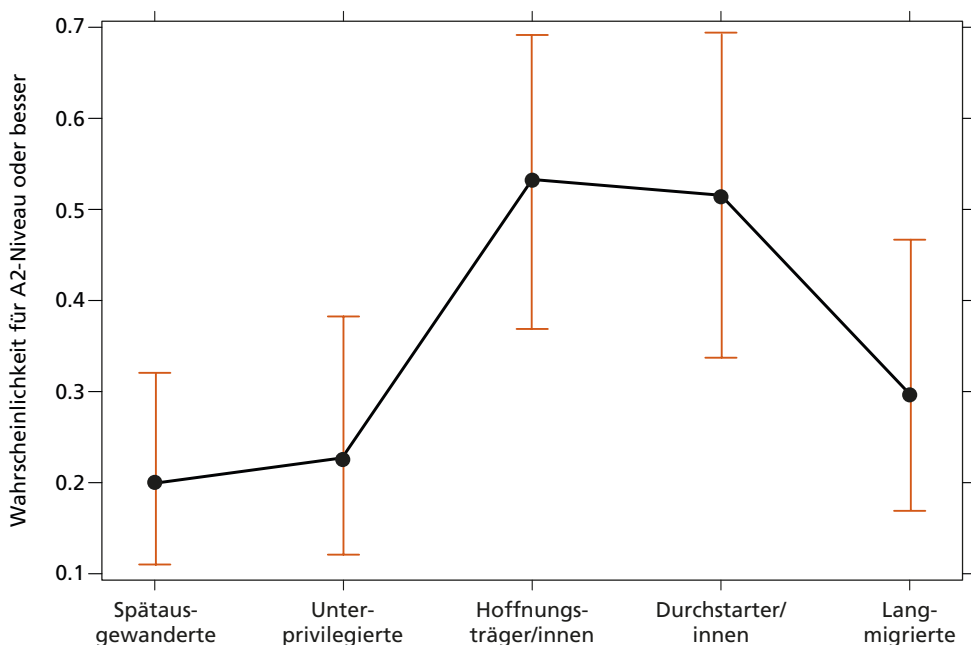


Abbildung 5: Konfidenzintervalle (95%) und Effekte der Gruppen auf die Wahrscheinlichkeit, das A2-Niveau zu erreichen (Vergleichsbasis „Spätausgewanderte“)

### 5.3 DIE ZUSAMMENSETZUNG DER KURSE

Um die Möglichkeit auszuschließen, dass die Ähnlichkeit von Leistungen innerhalb mancher Kurse den Rückschluss auf die Relevanz sozialer und sprachbiografischer Faktoren verzerren, wurden bei der Regression immer Leistungsunterschiede zwischen den Kursen berücksichtigt. Unterschiedliche Kompetenzniveaus in den Kursen wurden auch in der BAMF-Studie von Scheible/Rother (2017) festgestellt. Die Autorinnen sprechen von Kompetenzangleichungen in den Kursen durch wechselseitige Einflüsse der Kursteilnehmenden oder durch unterschiedlichen Lernerfolg in Abhängigkeit von den Lehrkräften. Eine weitere Möglichkeit, die den ähnlichen Leistungen innerhalb mancher Kurse zu Grunde liegen könnte, ist, dass Kursträger und Kursteilnehmende die Zusammensetzung der Kurse von Beginn an bewusst oder unbewusst beeinflussen. Bei genauerer Betrachtung der ursprünglichen Teilnehmerstruktur in den Kursen in der ersten Erhebungswelle fällt auf, dass sich die Gruppen nicht gleichmäßig über die Kurse verteilen. Ein wichtiger Unterschied im Hinblick auf die Verteilungen in Stadt und Land wurde bereits in unserer ersten Broschüre diskutiert: die „Durchstarter/

innen“ und „Langmigrierten“ besuchen häufiger Kurse in den Städten. Die „Spätausgewanderten“ und „Unterprivilegierten“ waren öfter in Kursen auf dem Land anzutreffen.<sup>17</sup>

Innerhalb der Städte gab es unter den Kursträgern jedoch auch bemerkenswerte Unterschiede, die wir nach Feststellung der besseren Ergebnisse der „Durchstarter/innen“ und „Hoffnungsträger/innen“ genauer untersucht haben. Abbildung 6 zeigt die Verteilung der beiden Gruppen auf alle Kurse in Mannheim und Regensburg, die an der IDS-Goethe-Studie teilnahmen.

**Es wird deutlich, dass sich die beiden Teilnehmergruppen mit den besten Voraussetzungen für den Spracherwerb weder gleichmäßig auf die Kurse noch auf die Kursträger verteilen.** In Mannheim stellen die beiden Gruppen in den Kursen MA8 und MA2 die absolute Mehrheit. Die Kursträger B und C verfügen über größere Kontingente von jungen und bildungsaffinen Teilnehmenden und können die Zusammensetzung einiger Kurse bei Beginn homogenisieren. Allein im Kurs MA 2 befanden sich zum Beispiel über 50% der „Durchstarter/innen“ aus ganz Mannheim (11 Personen). Diese Situation ist nicht selbstverständlich, wie die Kurszusammensetzungen von Kursträger A zeigen.

Noch deutlicher wird das Ungleichgewicht in Regensburg. Hier stellten die Teilnehmenden mit starken Ausgangsbedingungen in den Kursen des Trägers G immer über die Hälfte der Teilnehmenden. Lehrkräfte bei anderen Trägern standen immer vor deutlich schwierigeren Startbedingungen. Vor allem in den Kursen R1 und R6 des Trägers E sind stärkere Gruppen kaum vertreten.

Obwohl sich die dargestellten Zusammensetzungen auf Grund der hohen Abgänge aus allen Kursen nicht bis zum sechsten Modul hielten und ein direkter Vergleich zwischen der Ausgangssituation und den Leistungen in Modul sechs nicht überprüft werden kann, legen die Zahlen nahe, dass es sich um keine zufällige Verteilung handelt. **Manche Kursträger sprechen stärkere Lernergruppen besser an als andere und manche homogenisieren den Integrationskurs bereits heute bewusst nach Teilnehmerhintergründen, um der jeweiligen Klientel gerecht zu werden. Das erleichtert den Kursverlauf für Lehrkräfte und Teilnehmende, geschieht aber in der Praxis noch nicht systematisch und oft zum Nachteil kleinerer Kursträger.**

---

<sup>17</sup> vgl. Hünlich et al. (2018: 42f.).

Bessere Ausgangslage zu Kursbeginn

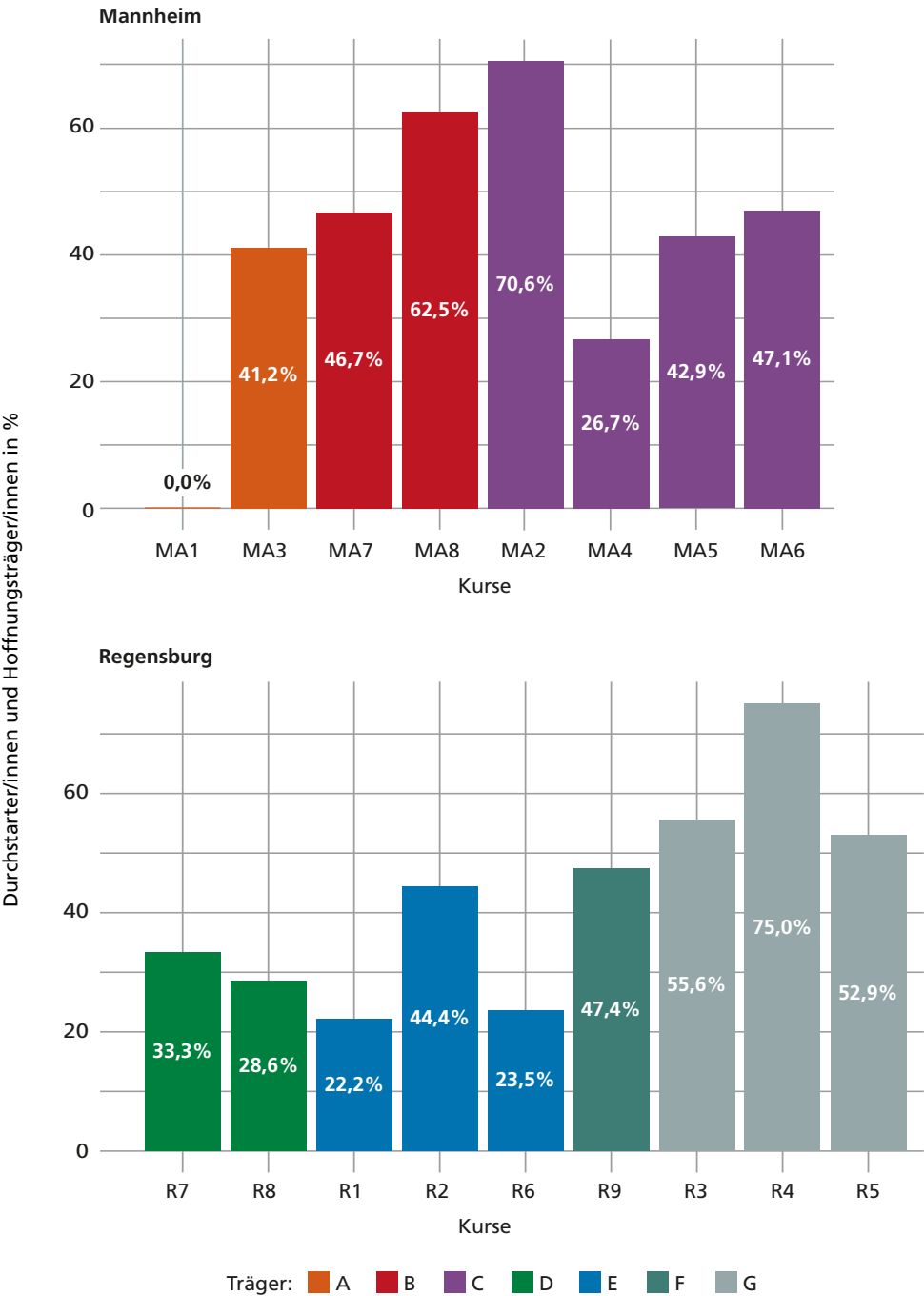


Abbildung 6: Anteil der „Durchstarter/innen“ und „Hoffnungsträger/innen“ zu Kursbeginn in den Mannheimer und Regensburger Integrationskursen

## 6. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Wir fassen nun die Ergebnisse der IDS-Goethe-Studie zusammen. Anschließend diskutieren wir die Schlussfolgerungen, die wir daraus für die zukünftige Gestaltung von Integrationskursen ziehen. Bereits nach der ersten Erhebungswelle konnten wir bestimmte Gruppen identifizieren, für die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit die derzeitigen Kursangebote nicht in gleicher Weise eignen (vgl. Hünlich et al. 2018). **In den 38 von 42 Kursen, die in der zweiten Welle erneut besucht wurden, hatten bereits über die Hälfte der Teilnehmenden den Kurs verlassen. Die Teilnehmergruppen mit den jeweils besten und schwächsten Bildungsvoraussetzungen verzeichneten die stärksten Abgänge.**

Anhand von 502 Teilnehmenden konnte nach der zweiten Welle eine Leistungseinstufung der Teilnehmenden vorgenommen werden, die sich durchgängig im Kurs befanden (247 Aufnahmen), und derer, die neu hinzukamen (255 Aufnahmen). Die spezifische Aufgabe einer Selbstdarstellung bei einer Personalvermittlung gibt zwar keinen Überblick über die gesamte mündliche Kompetenz am Ende des Integrationskurses. Die berufsbezogene Vorstellung stellt jedoch einen der wichtigsten Gesprächsanlässe auf dem Weg in den Arbeitsmarkt dar. **Durch die Verwendung von Tonaufnahmen konnte die IDS-Goethe-Studie erstmals Sprachbeiträge untersuchen, wie sie seit 30 Jahren als Zielvorgabe in den Curricula der Sprachförderung für Migrant/innen gefordert werden.**

Ein überraschend kleiner Teil der Teilnehmenden erreicht in unserer Untersuchung das B1-Niveau. **Von den 247 gebliebenen Teilnehmenden aus der ersten Welle konnten nur fünf eindeutig dem Niveau B1 zugeordnet werden (2%).** Von den 255 neuen Teilnehmenden, die sich in den meisten Fällen schon länger in diversen Kursen befanden oder die mit Vorkenntnissen eingestuft wurden, erreichen 22 Teilnehmende laut Mehrheit der Jurorenurteile das B1-Niveau (8,6%). **Senkt man die Grenzwerte für das Niveau B1 und das Niveau A2 so tief wie möglich, erreichen knapp 7% (n=34) aller Kursteilnehmenden das B1-Niveau und etwas über 48% (n=243) das A2-Niveau.** Dies ändert nichts an der Tatsache, dass 1590 der 3012 abgegebenen Jurorenurteile unter das Niveau A2 fallen.

**Die besten Voraussetzungen, das A2-Niveau zu erreichen, haben junge Teilnehmende mit starkem Bildungshintergrund und Fremdspracherfahrung.** Die Voraussetzungen verschlechtern sich je älter die Teilnehmenden sind und je weniger Bildung sie mitbringen. Lange Aufenthaltszeiten in Deutschland wirken sich negativ aus – vermutlich auf Grund des ungesteuerten Spracherwerbs und der einsetzenden

Fossilisierung vor dem Kurs. Dieses Ergebnis spiegelt sich in den von uns identifizierten Lernergruppen wider: **Die „Spätausgewanderten“ und „Unterprivilegierten“ haben die niedrigsten Chancen im derzeitigen Kursformat das A2-Niveau zu erreichen. Bereits heute unterscheiden sich die Verteilungen der Lernergruppen auf die Kurse von Anfang an. Dies ist auf regionale Unterschiede (Stadt vs. Land), aber auch auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden und die organisatorischen Gestaltungsspielräume der Kursträger zurückzuführen. Aus all diesen Gründen wären Anpassungen des Kurssystems wichtig.**



## 7. DISKUSSION UND VORSCHLÄGE FÜR DIE PRAXIS

### 7.1 DER KONTRAST ZU DEN DTZ-ERGEBNISSEN

Unsere Leistungseinstufungen stehen in starkem Kontrast zu den Selbsteinschätzungen der Deutschlernenden in vorausgegangenen Studien. Im Jahr 2017 schrieben sich in der zweiten Welle der IAB-SOEP-Studie zum Beispiel ein Drittel der Teilnehmenden sehr gute Deutschkenntnisse zu (vgl. Brücker et al. 2019). Unterschiede zu Selbstangaben von Deutschlernenden überraschen allerdings weniger als eine andere gravierende Diskrepanz: Nach den Geschäftsstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge lagen die B1-Prüfungsergebnisse des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ) in den Jahren 2016, 2017 und 2018 (bis September) jeweils bei 66,9%, 58,6% und 52,6%. Zur Erklärung der Unterschiede zwischen den Ergebnissen des BAMF und der IDS-Goethe-Studie sind einige grundlegende Punkte zu berücksichtigen:

- **Der Unterschied zwischen Kursteilnahme und Prüfungsteilnahme:** Im Jahr 2016 wurden 534.648 Teilnahmeberechtigungen für die Integrationskurse ausgestellt und 339.578 neue Teilnehmende registriert. Im Folgejahr 2017 gab es 359.071 Kursaustritte, bei insgesamt 284.637 abgelegten DTZ-Prüfungen. 20% der Kursteilnehmenden traten also nach dem Kurs nicht zur Prüfung an.<sup>18</sup> **In der IDS-Goethe-Studie wurden hingegen alle Kursteilnehmenden in Modul 6 befragt – unabhängig von einer späteren Teilnahme am DTZ** (vgl. Kapitel 1.2.1).
- **Die Zahl der Kurswiederholungen und der Sonderkurse:** In der Praxis zeigt sich, dass für viele Teilnehmende die Anzahl der ursprünglich intendierten 600 Unterrichtseinheiten auf bis zu doppelt so viele Unterrichtseinheiten aufgestockt werden muss. Kurse für spezielle Gruppen werden von vornherein mit mehr Stunden angesetzt.<sup>19</sup> In der BAMF-Statistik werden Kurswiederholungen gesondert aufgeführt. 2017, im Jahr der zweiten Erhebung der IDS-Goethe-Studie, erreichten 58,6% der erstmaligen DTZ-Teilnehmenden und 27,7% der Kurswiederholenden das B1-Niveau. Insgesamt lag die B1-Quote bei 53%. Unter Berücksichtigung der ungeprüften Kursaustritte erreichten 42% der Kursteilnehmenden das Niveau B1. **In der IDS-Goethe-Studie wurden gesamte Kurse erhoben, ohne die**

---

18 Diese Entwicklung ist nicht neu: Schroeder/Zakharova (2015: 259) ermitteln für den Zeitraum vom 1.1.2005 bis zum 30.6.2014, dass nur 660.527 von 1.069.231 Kursteilnehmenden bis zum Ende blieben und davon nur 481.091 Teilnehmende den Sprachtest absolvierten. 17% der Teilnehmenden verließen in diesem Zeitraum also die Kurse ohne Prüfung.

19 Im Jahr 2017 konnten Teilnehmende aus speziellen Zielgruppen bis zu 1000 Unterrichtseinheiten absolvieren, bevor sie am DTZ teilnahmen. Solche Kurse gibt es derzeit beispielsweise für Frauen, Eltern mit Kindern, junge Erwachsene sowie Zweitschriftlernende. Wenn man den DTZ nicht besteht, ist eine zusätzliche Verlängerung von 300 Unterrichtseinheiten noch im „Integrationskurs-Rahmen“ üblich.

**Wiederholenden bei der Analyse auszuschließen. Die Studie bezieht sich außerdem ausschließlich auf Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen.**

- **Der Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2017:** Das BAMF weist in der Geschäftsstatistik 2018 auf die stark sinkenden Leistungen „durch Änderungen in der Teilnehmerstruktur“ ab dem Jahr 2015 hin. In diesem Zeitraum stiegen die Testwiederholungen stark an. Das Bundesamt sah sich deswegen veranlasst, 2018 die Zählweise der Bestehensquoten zu ändern und nicht mehr Testteilnahmen, sondern das jeweils beste Ergebnis der Testteilnehmenden statistisch auszuweisen (siehe S. 21 der Geschäftsstatistik). **Die zweite Erhebungswelle der IDS-Goethe-Studie fand zu einem Tiefpunkt der Gesamtleistungen in den vergangenen Jahren statt.**

Berücksichtigt man diese Punkte, so erklären sich die Diskrepanzen zwischen unserer Studie und den DTZ-Ergebnissen zumindest teilweise.

## 7.2 ANPASSUNGEN DES ZIELNIVEAUS UND DER KURSZUSAMMENSETZUNGEN

Ein weiterer Grund für die Diskrepanz ist in den inhaltlichen Unterschieden zwischen dem DTZ und der gezielten Forschungsfrage der IDS-Goethe-Studie zu suchen. Im DTZ weisen Teilnehmende den erreichten Sprachstand in Lesen/Hören, Schreiben sowie Sprechen nach. Ziel ist der Nachweis der Sprachbeherrschung auf dem Gesamtniveau B1 mit besonderem Schwerpunkt auf gesprochener Sprache. Die Prüfung ist bestanden, wenn das Niveau B1 in mindestens zwei Prüfungsteilen erreicht wird, wobei es im Sprechen als obligatorisch festgelegt ist. Wird im Sprechen nur das Niveau A2 erreicht, gilt die Gesamtprüfung als nicht bestanden.<sup>20</sup> In der mündlichen DTZ-Prüfung müssen Teilnehmende „sich vorstellen“ (Teil 1), „über eigene Erfahrungen sprechen“ (Teil 2) und „zu zweit gemeinsam etwas planen“, z.B. eine Feierlichkeit (Teil 3) (Perlmann-Balme/Plassmann/Zeidler 2009: 62ff.) Im Kurs wird gezielt auf diese Aufgabenstellungen vorbereitet. Die mündliche Aufgabe in der IDS-Goethe-Studie erfasst Leistungen auf dem Gebiet der beruflichen Selbstdarstellung. Zwar wurde dieser Bereich bereits in der Überarbeitung der Handlungsfelder 2 bis 4 im Rahmencurriculum 2016 (vgl. Buhlmann et al. 2007, überarbeitet von Hammann/Kaufmann 2016) betont, doch findet er in der DTZ-Prüfungsvorbereitung bislang keine erhöhte Aufmerksamkeit. Zudem kommt berufsbezogene Kommunikation in der Lebensrealität der Teilnehmenden an Integrationskursen kaum vor. **Das Ergebnis unserer Untersuchung wirft jedoch**

---

20 Was gegebenenfalls zu weiteren 300 Unterrichtseinheiten führt, bevor der DTZ erneut abgelegt werden kann.

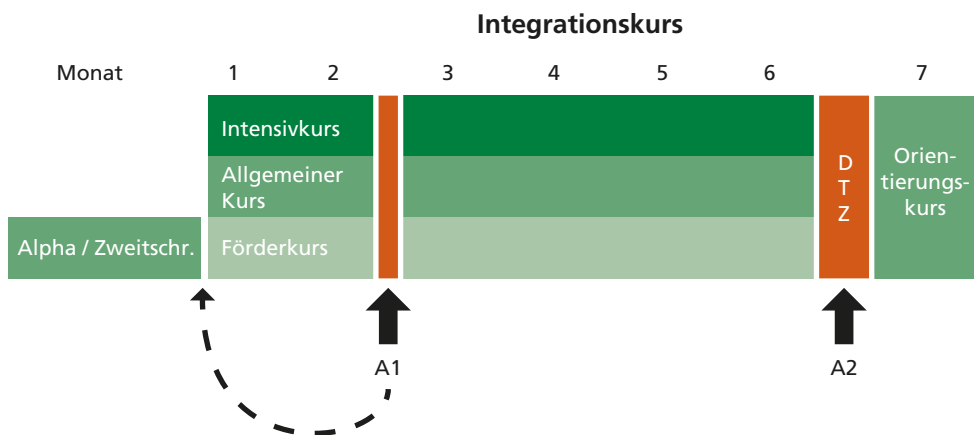


Abbildung 7: Vereinfachte Gliederung des Kurssystems basierend auf empirisch belegbaren Prädiktoren und Feedback aus der Praxis (Fortsetzung auf Seite 47)

**die Frage auf, ob das Leistungsniveau B1 im Sprechen ein realistisches Zielniveau für die Mehrheit der Integrationskursteilnehmenden nach 600 bzw. 900 Unterrichtseinheiten darstellt.** Unsere Ergebnisse legen eine andere Sicht nahe.

Eine Prüfung mit dem Zielniveau A2 hätte höhere Erfolgsraten. Sie würde eine solide Grundlage für den Spracherwerb auf den Stufen B1 und B2 sicherstellen und könnte Teilnehmende eher motivieren als die derzeitigen Prüfungswiederholungen. Mit einer Anpassung des Zielniveaus auf A2 wäre Deutschland nicht alleine: Auch in anderen europäischen Ländern mussten Erwartungen der Realität angepasst werden.<sup>21</sup> **Ein Ziel des Integrationskurses sollte es sein, erfolgreich abgeschlossen zu werden.**

Anschließend würden sich der Orientierungskurs (100 Unterrichtseinheiten) und spezifischere Instrumente der Sprachförderung – zum Beispiel die Kurse der Universitäten für angehende Studierende oder die fachspezifischen, berufsvorbereitenden Kurse im Rahmen der *Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung* (Deutschsprachförderverordnung – DeuFöV). Letztere werden bereits im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales mit jeweils 300 Unterrichtseinheiten in Form von „Spezialkursen“ auf den höheren Niveaustufen des GER (A2 bis C2) angeboten. Diese dienen nicht mehr primär der „Vermittlung von Alltagswissen“ (Integrationskursver-

21 Nach einer im Auftrag des Europarates von der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) 2018/2019 durchgeführten Umfrage verlangen 22 der 41 befragten Länder einen Sprachnachweis für eine Niederlassungserlaubnis (*long term* oder *permanent residence*). Die Mehrheit der befragten Staaten verlangt das Sprachniveau A2. Zusammen mit Dänemark und dem Vereinigten Königreich erwartet Deutschland dagegen im Sprechen das Niveau B1 und zählt damit zu den anspruchsvollsten Ländern, während Österreich und die Schweiz ihre Anforderungen auf das Niveau A2 gesetzt haben. Beim Erwerb der Staatsbürgerschaft (*citizenship*) werden europaweit mehrheitlich höhere Maßstäbe angelegt. Hier verlangen 33 der 41 befragten Länder das Niveau B1, darunter Deutschland. Österreich verlangt sogar das Niveau B2. Vgl. *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) (im Druck).

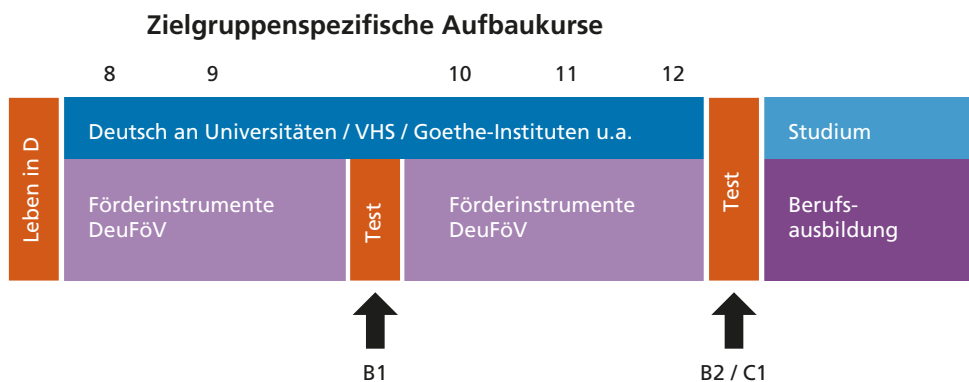


Abbildung 7: Vereinfachte Gliederung des Kurssystems basierend auf empirisch belegbaren Prädiktoren und Feedback aus der Praxis (Fortsetzung von Seite 46)

ordnung: § 3; s.o.), sondern haben das Ziel, „[...] die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu verbessern“ (DeuFöV: §3). Sie könnten sich zukünftig direkt an den Orientierungskurs anschließen und zu den Sprachniveaus B1 und B2 führen. Ein Vorschlag für ein realistisches und übersichtliches Kurssystem mit dem Ziel einer beruflichen Eingliederung oder akademischen Ausbildung befindet sich in Abbildung 7.

Neben einer klaren Zuordnung der A1- und A2-Niveaus zum Integrationskurs und einer Verschiebung des B1- und B2-Niveaus in die berufsvorbereitende Zeit berücksichtigt Abbildung 7 auch die wichtige Rolle der jeweiligen Voraussetzungen der Kursteilnehmenden für den Deutscherwerb. Jenseits von offensichtlichen Gemeinsamkeiten wie dem Herkunftsland, der Erstsprache oder der Fluchterfahrung sollten die Kurszusammensetzungen im Integrationskurs für den Lernerfolg verschiedener Teilnehmergruppen nach tatsächlich relevanten Gesichtspunkten homogenisiert werden. Wie wir gezeigt haben, zwingt die Praxis die Kursträger bereits heute, dies zu versuchen. Die große Heterogenität stellt eine Hürde für den Lernerfolg aller betroffenen Lernenden dar und erschwert es den Lehrkräften, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Zugleich zeigt sich in der Praxis, dass eine zu große Differenzierung der Angebote dazu führt, dass sich die einzelnen Klassen nicht genügend füllen und sich die Angebote somit für die Träger der Integrationskurse nicht mehr rechnen. Auch sind die speziellen Kurse für Neuzugewanderte oftmals nicht zugänglich. Deswegen werden Kurse für Frauen, Jugendliche und Eltern, aber auch die Intensivkurse und Förderkurse heute nur in vergleichsweise geringer Zahl angeboten. **Intensiv- und Förderkurse machen heute zusammen weniger als 1% der Kursangebote aus. Eine passgenauere Orientierung bei der Ausdifferenzierung der Angebote an den nachgewiesenermaßen belastbaren Prädiktoren führt jedoch genau zu**

diesen beiden Kursarten: Neben dem allgemeinen Integrationskurs braucht es vor allem gesonderte Kurse für jüngere Lernende mit stärkerem Bildungshintergrund und Fremdspracherfahrung (Intensivkurse) sowie Kurse für Lernende mit starkem Förderbedarf (Förderkurse). Alle Neuzugewanderten sollten direkten Zugang zu diesen speziellen Kursen erhalten. Wir schlagen außerdem eine neue Wiederholungsoption der Module 1 und 2, also des A1-Niveaus vor, damit nicht bereits nach wenigen Modulen ganze Kurse durch schwächere Leistungen in ihrem Verlauf gebremst werden. Insgesamt sollten von Beginn an bis zu 900 Unterrichtseinheiten für alle Teilnehmenden für das Bestehen des DTZ auf Niveau A2 vorgesehen sein, da weniger als 50% der Teilnehmenden unserer Studie das Niveau A2 in 600 Unterrichtseinheiten erreichten.

### 7.3 WEITERBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN UND UMSETZUNG DES RAHMENCURRICULUMS

Während die erste Version des Rahmencurriculums 16 Lernziele im Bereich „Arbeitsuche“ listet, finden sich in der 2016 mit speziell diesem Fokus überarbeiteten RC-Version bereits 54 Lernziele in dieser Kategorie, die jeweils einer GER-Niveaustufe zugeordnet sind. Allerdings wurde die inhaltliche Betonung sprachlicher Mittel zur Integration in das Berufsleben in der Aus- bzw. Fortbildung der Lehrkräfte für Integrationskurse noch nicht konsequent nachvollzogen. **Es empfiehlt sich, die Schwerpunkte bei der Zusatzqualifizierung von Lehrkräften (KZL) zu überarbeiten.** Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund, dass die Zulassung als Integrationskurslehrkraft auch obligatorisch ist für die Zulassung als Lehrkraft in Kursen, die nach der Deutschsprachförderverordnung „DeuFöV“ durchgeführt werden und einen noch weitaus stärkeren Berufsbezug implizieren.

Im Vordergrund des Integrationskurses steht bereits heute die Förderung mündlicher Fertigkeiten (siehe RC: 166ff.). Ohne diese ist eine spätere Eingliederung in das System Arbeit unmöglich. **Unsere Studie unterstreicht, dass das Primärziel des Integrationskurses, nämlich die sprachliche Handlungsfähigkeit und Orientierung, vor allem für das Handlungsfeld Arbeit gestärkt werden muss. Der Zugang zur Teilhabe am Arbeitsprozess – der Basis des Integrationsprozesses – ist davon abhängig.** Pädagogische Hilfen für die Unterrichtsbausteine in diesem Feld sollten in enger Abstimmung mit der Konzeption der DeuFöV-Kurse entwickelt werden und auch praktisches Feedback der Arbeitgeberseite berücksichtigen. Umgekehrt ist ein grundlegendes Verständnis für den Sprachlernprozess in der Arbeitswelt unabdingbar, um die Integrationsbemühungen der Sprachlernenden zu unterstützen. **Ein besseres**

**Verständnis unter allen Beteiligten für die notwendigen Anforderungen und die erwartbaren Leistungen der Deutschlernenden ist die Voraussetzung für einen gelingenden Integrationsprozess.**

## 8. LITERATUR

Association of Language Testers in Europe (ALTE) (im Druck): Policy and Practice relating to the Linguistic Integration of Migrants in the Member States. [Ersch. Oktober 2019]. Online unter: <https://www.alte.org/> (Stand: 19.6.2019)

Bolton, Sibyllle / Glaboniat, Manuela / Lorenz, Helga / Müller, Martin / Perlmann-Balme, Michaela / Steiner, Stefanie (2008): Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Berlin: Langenscheidt.

Brücker, Herbert / Croisier, Johannes / Kosyakova, Yuliya / Kröger, Hannes / Pietrantuono, Giuseppe / Rother, Nina / Schupp, Jürgen (2019): Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung: Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung (= IAB-KURZBERICHT 3/2019). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf>. (Stand: 19.6.2019)

Buhlmann, Rosemarie (2005): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile). (Stand: 19.6.2019)

Buhlmann, Rosemarie / Ende, Karin / Kaufmann, Susan / Kilimann, Angela / Schmitz, Helen (2007): Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. v. Goethe-Institut e.V. im Auftrag des Bundesministeriums des Innern.

Dürsch, Barbara / Herrmann, Karin / Hubatsch, Irmtraut / Jochem, Klaus / Köchling, Margareta / Piehler-Braun, Thurid / Semmler, Martina / Tamoschus, Angelika / Zappel, Kristiane (1991): Curriculum zur Gestaltung eines sechsmonatigen Sprachlehrgangs für Aussiedler. Projekt Sprachförderung für Aussiedler im Auftrag des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung. München: Goethe-Institut.

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Hamman, Andrea / Kaufmann, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. v. Goethe-Institut e.V. im Auftrag des Bundes-

ministeriums des Innern. [Überarbeitung von Buhlmann et al. 2007.] Online unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile). (Stand: 19.6.2019)

Han, ZhaoHong (2004): Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.

Haug, Sonja / Zerger, Fritjhof (2006): Integrationskurse. Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung. BAMF Abschlussbericht. (= Working Papers 5). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-350444>. (Stand: 19.6.2019)

Hünlich, David / Wolfer, Sascha / Lang, Christian / Deppermann, Arnulf (2018): Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten. Mannheim: IDS. Online unter: [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich\\_etal\\_Wer\\_besucht\\_den\\_Integrationskurs\\_2018.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf). (Stand: 19.6.2019)

Isphording, Ingo / Otten, Sebastian (2011): Linguistic Distance and the Language Fluency of Immigrants. (= Ruhr Economic Paper Nr. 274). Online unter: [http://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/ruhr-economic-papers/REP\\_11\\_274.pdf](http://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/ruhr-economic-papers/REP_11_274.pdf). (Stand: 19.6.2019)

Klein, Wolfgang / Perdue, Clive (1997): The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: Second Language Research 13, S. 301-347.

Ohliger, Rainer / Polat, Filiz / Schammann, Hannes / Thränhard, Dietrich (2017): Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung. (= E- Paper #3). Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Online unter: [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/e-paper\\_36\\_integrationskurse\\_reformieren\\_baf\\_1.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren_baf_1.pdf). (Stand: 19.6.2019)

Perlmann-Balme, Michaela / Plassmann, Sibylle / Zeidler, Beate (2009): Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele, Testbeschreibung. Berlin: Cornelsen.

Scheible, Jana / Rother, Nina (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. (= Working Papers 72). Nürnberg: Bundesamt



für Migration und Flüchtlinge. Online unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf?__blob=publicationFile). (Stand: 19.6.2019)

Schroeder, Christoph / Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 8, S. 257-262. Online unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/10-jahre-integrationskurse-eine-kritische-bilanz.html>. (Stand: 19.6.2019)

Schuller, Karin / Lochner Susanne / Rother, Nina (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Nachhaltigkeit und Wirksamkeit von Integrationskursen. (= BAMF Forschungsbericht 11). Online unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile). (Stand: 19.6.2019)

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3, S. 209.

Szablewski-Çavuş Petra (2001): Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. In: Deutsch als Zweitsprache Extraheft, S. 23-33.

Wichmann, Søren / Holman, Eric W. / Brown, Cecil H. (Hg.) (2018): The ASJP Database (version 18). Online unter: <https://asjp.clld.org/>. (Stand: 19.6.2019)

## ONLINEQUELLEN

Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV): Online unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/deuf\\_v/BJNR612500016.html](https://www.gesetze-im-internet.de/deuf_v/BJNR612500016.html). (Stand: 19.6.2019)

Europarat (Hg.) (2009): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual. Straßburg: Council of Europe. Online unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d>. (Stand: 19.6.2019)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): <http://www.europa-eischer-referenzrahmen.de/>. (Stand: 19.6.2019)

Integrationskursgeschäftsstatistik für den Zeitraum vom 01.01. bis 30.09.2018 (Referat Statistik, Referat 82A, Referat 82D des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2019)): Online unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2019/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2019/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile). (Stand: 19.6.2019)

Integrationskursverordnung: Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf>. (Stand: 19.6.2019)

Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV): Online unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.pdf;jsessionid=6BBD5ADDA822353DD8707CCF51108B54.1\\_cid359?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.pdf;jsessionid=6BBD5ADDA822353DD8707CCF51108B54.1_cid359?__blob=publicationFile). (Stand: 19.6.2019)

## 9. ANHANG: ANALYSE DES JURORENVERHALTENS

Zunächst wurden einige grundlegende Ergebnisse visualisiert. Tabelle 4 ordnet der Leistungsspanne der Teilnehmenden vier Facetten der Auswertung zu. Spalte 1 zeigt die Leistungsspanne ähnlich wie auf einem Maßband oder Lineal zwischen  $-5$  und  $+5$  Logits. Die Logits wurden aus den abgegebenen Einstufungen aller Juror/innen für alle Teilnehmenden errechnet und drückt die Bandbreite aller vorkommenden Leistungen aus. Zu den Logits korrespondiert am rechten Rand in Spalte 5 eine *Skala* der Einstufungen unter A2 (also  $A1/<A1$ ), A2 und über A2 (also  $B1/>B1$ ). Spalte 2 verweist auf die *Leistungen* im Hinblick auf ihre Vorkommen. Die Anzahl der Punkte und Sternchen in dieser Spalte zeigt an, in welchen Bereich die meisten Leistungen eingestuft wurden. Hier zeigt sich eine Häufung von Leistungsbeispielen im schwächsten Bereich. Die dritte Spalte macht Aussagen über die Juror/innen in Bezug auf deren Strenge und Milde. Die Werte bewegen sich zwischen  $+3$  und  $-1$  Logits. Juror V ist mit großem Abstand am strengsten und bewegt sich nicht mehr im Mittelfeld der Bewertungen, das von U, Y, und Z besetzt wird, während W und X eng beieinander liegend die mildesten Juror/innen waren. Eine nähere statistische Betrachtung des Bewertungsverhaltens dieser Juror/innen zeigte, dass die Bewertungen von V insgesamt nach eigenen Kriterien erfolgten und seine Erwartungen deutlich höher lagen. W und X neigten hingegen bei der Urteilsbildung dazu, die Leistungsbeispiele miteinander zu vergleichen, anstatt sich strikt an den externen Kriterien des GER zu orientieren. Dies führte zu einer etwas milderer Einstufung. Die Juror/innen U, Y und Z verfolgten die GER-Kriterien am konsequentesten. Die Ergebnisse des strengen Jurors V ändern nichts an den Durchschnittswerten, die alle sechs Jurorenurteile zusammen erzielen, d.h. die Strenge des Jurors V wurde durch das Gewicht der anderen fünf Juror/innen ausgeglichen. Spalte 4 (*Regression*) bildet ab, inwiefern die Gebliebenen aus der ersten Erhebungswelle, mit deren Sozial- und Sprachdaten das Regressionsmodell erstellt wurde, von den Gesamtleistungen abweichen. Zwar werden die gebliebenen Teilnehmenden schlechter und die neuen Teilnehmenden besser eingestuft. Insgesamt verteilen sich die Einstufungen jedoch ähnlich genug, um die Ergebnisse auch gemeinsam zu betrachten, wie in Kapitel fünf dieser Broschüre geschehen.

Maßstab (Logits)	+Leistungen	Jurorin/ Juror	+Regression	Skala	
5	. . . . .			(2)	über 2
4					
3	. . .	V			
2	. . .			---	
1	. * .				
0	*. **.	Z U Y		1	A2
-1	*. **.	W X			
-2	*. **.				
-3	**. **.			---	
-4	**. **.				
-5	**. **. *****			(0)	unter A2

Tabelle 4: Glaubwürdigkeit der Niveaubestimmungen durch die Juror/innen

Die Glaubwürdigkeit der Einstufungen ist hauptsächlich abhängig von der Konsistenz des Verhaltens der Juror/innen. Zum einen zählt der Grad der Einigkeit der Juror/innen, welcher Niveaustufe die einzelnen Leistungen zuzuordnen sind. Bezogen auf die 502 Leistungen ergaben sich 7.410 Möglichkeiten für Übereinstimmungen bei den Urteilen. Zu beobachten waren Übereinstimmungen in 68% der Fälle. Die relativ geringe Gesamtanzahl an Übereinstimmungen erklärt sich vor allem durch die Abweichungen von V als strengstem Juror.

Ein weiteres Kriterium für die Konsistenz der Jurorenurteile ist die Kohärenz der Einstufungen jedes Juroren und jeder Jurorin. Facets berechnete eine äußerst geringe Gesamtzahl von 16 unerwarteten Jurorenurteilen. Davon gingen 13, d.h. über 80% der unerwarteten Urteile, auf das Konto von Juror V. Er urteilte überraschenderweise bei fünf Leistungsbeispielen milder als die anderen Juror/innen, obwohl er im Allgemeinen der strengste Juror war. Bei den Einstufungen der Jurorinnen U, Y und Z kamen unerwartet milde oder strenge Urteile jeweils nur einmal vor. Der Grund für solche Inkonsistenzen kann nur durch qualitative Betrachtung der Einzelfälle gefunden werden.

**Entscheidend ist, dass der Mittelwert der Einstufungen für jede teilnehmende Person weder von den Abweichungen individueller Juror/innen noch von den unerwarteten Urteilen betroffen war.** Die Mittelwerte liegen der positivsten Interpretation der Ergebnisse in Abbildung 4 zu Grunde.

Ein Vergleich des vorliegenden Jurorenverhaltens mit dem Prüferverhalten beim DTZ war in der vorliegenden Studie nicht möglich, da entsprechende Daten nicht öffentlich verfügbar sind. Für die Überprüfung unserer Ergebnisse wäre dieser Vergleich sicher wünschenswert.

# **PERSPEKTIVE BERUF: MÜNDLICHE KOMPETENZ VON TEILNEHMENDEN AN INTEGRATIONSKURSEN UND VORSCHLÄGE FÜR DIE PRAXIS**

Diese Broschüre fasst Ergebnisse einer Sprachstandserhebung zusammen, die das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Kooperation mit dem Goethe-Institut (GI) im Jahr 2017 durchgeführt hat. In einem tabletbasierten, simulierten Bewerbungsgespräch wurden Teilnehmende am Ende des Integrationskurses um eine mündliche Selbstdarstellung ihrer beruflichen Erfahrungen und Ziele gebeten. Das mündliche Kompetenzniveau der Leistungen wurde nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass das Zielniveau B1 für das Handlungsfeld Arbeitssuche in den meisten Fällen nicht erreicht wird.

Die Untersuchung bestätigt, dass jüngere Teilnehmende mit höherem Bildungsgrad und Fremdspracherfahrungen beim Deutscherwerb im Vorteil sind. Aus diesen Ergebnissen werden praktische Schlussfolgerungen zur Optimierung des Integrationskurssystems gezogen.

[dib.ids-mannheim.de](http://dib.ids-mannheim.de)